

Colección Tesis Doctorales



La arquitectura escolar como instrumento del Estado

Contrapuntos Nación - provincias en la década de 1930

Daniela Cattaneo

UNR EDITORA

ROSARIO - 2015

ISBN 978-987-702-126-4

Cattaneo, Daniela Alejandra
La arquitectura escolar como instrumento del Estado: contrapuntos nación, provincias en la década de 1930. 1a ed. - Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño; A&P, 2015.
E-Book. - (Tesis doctorales)

ISBN 978-987-702-126-4

1. Tesis de Doctorado. 2. Historia de la Arquitectura. I. Título
CDD 720.9

Fecha de catalogación: 10/07/2015

La arquitectura escolar como instrumento del Estado

Contrapuntos Nación - provincias en la década de 1930

Daniela Cattaneo

DOCTORA EN HUMANIDADES Y ARTES: mención Historia
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

defensa: 22 de marzo de 2011
directora: Ana María Rigotti
co-directora: Anahí Ballent
jurado: Fernando Aliata, Oscar Bragos, Jorge Francisco Liernur

INDICE

RECONOCIMIENTOS

Esta tesis marca el cierre de una etapa. Una etapa que he compartido de distintas maneras y en sus distintos momentos con muchas personas. Sin su apoyo y acompañamiento hoy no sería posible.

En primer lugar quiero agradecer a mi directora, Ana María Rigotti, que me legó desde mis años de alumna en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario su pasión por la historia de la arquitectura y, años más tarde, por la investigación. A ella y a la cátedra Rigotti debo mi vocación y gran parte de mi crecimiento profesional de estos años.

En segundo lugar, a la lectura paciente y atenta de Anahí Ballent, co-directora de esta investigación. Sus reflexiones y observaciones dieron a esta tesis un espesor sólo posibilitado por su capacidad de poder tomar distancia y señalar el camino desde la erudición y el respeto por mi trabajo.

El sistema científico nacional a través del CONICET posibilitó mi dedicación a través de una beca de postgrado durante los últimos cinco años. Y el Laboratorio de Historia Urbana de la FAPyD me dio el marco institucional donde radicar esta investigación.

El programa de estudios para graduados "Historia y cultura de la arquitectura y la ciudad", de la Universidad Torcuato Di Tella, fue el puntapié para zambullirme allá por el movido 2002 en los estudios de posgrado. Principalmente quisiera mencionar a su director, Jorge Francisco Liernur, y con él a mis "enormes" docentes, a quien sólo conocía por sus libros: Adrián Gorelik, Graciela Silvestri, Anahí Ballent, Fernando Aliata, Juan Carlos Torre, Beatriz Sarlo, Emilio Burucúa, entre otros.

Quiero también recordar a mis compañeros de los grupos de investigación de estos años. Primero fueron con quienes conformamos el equipo del Fondo Documental Ermete De Lorenzi y, desde 2007, los integrantes del proyecto "Espacio, estructura y envolvente en las primeras formulaciones teóricas de la arquitectura moderna". Mi poder de asociación y de profundidad en las reflexiones lo debo en parte a muchas de las actividades, reuniones y apasionadas discusiones compartidas.

A la paciencia y buena predisposición del personal de tantos archivos y bibliotecas de Capital Federal, Santa Fe, Córdoba y Mendoza; muy especialmente a las bibliotecarias de la biblioteca de la FAPyD y al personal de la Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Al personal directivo de cada una de las escuelas relevadas, que me permitieron el acceso a los establecimientos y me aportaron valiosa documentación de sus archivos, tanto en forma de planos, material fotográfico, reseñas escritas y anécdotas.

A los docentes que, en el marco de mi formación para el Programa de Doctorado de la Facultad de Humanidades y Artes han enriquecido esta tesis con la generosidad de sus aportes en los trabajos finales de sus cursos; especialmente a Claudia Shmidt, Carlos Altamirano, Marta Bonaudo, Esther Díaz de Kóbila y Lucía Lionetti.

A los amigos y compañeros que he ido ganando en estos años, pertenecientes la mayoría de ellos al submundo de los arquitectos que nos dedicamos a la historia de la arquitectura, por sus generosos aportes, atentas lecturas y desinteresadas colaboraciones: Cecilia Raffa, Noemí Adagio, Luis Müller, Lucía Espinoza, Martina Acosta, Juana Bustamante, César Altuzarra, Lidia Araya y Gerardo Scherlis Perel. Muy especialmente, a mi compañera de beca de estos años, Jimena Cutruneo, cuya amistad matizó la soledad de la tarea de investigación y de escritura.

En este tiempo de balances quisiera también recordar siempre presentes legados familiares. El amor por la superación personal, el continuo aprendizaje y la docencia inculcados por las mujeres de mi familia hicieron que la elección de la arquitectura escolar primaria fuera causal. Vaya con ello el eterno agradecimiento a mis dos guías, cuya cotidianeidad tanto echo de menos: Graciela Novelli y Ernestina Curbieu.

Por último, dedico esta tesis a mi compañero, Demian Gresores, por su amor sin condiciones y su inagotable confianza en mi trabajo. Y, por supuesto, a mi dulce Vera.

Daniela Cattaneo, agosto de 2010

INTRODUCCIÓN A LA ARQUITECTURA DE LAS ESCUELAS

La edilicia escolar primaria en Argentina tiene una condición excepcional como índice de procesos políticos, institucionales, sociales, culturales y urbanos, como así también de aquellos propios del debate interno de la Arquitectura. Estos procesos concurren a la definición arquitectónica de los edificios, alimentando las diversas dimensiones presentes en su universo simbólico. Los edificios son piezas claves de políticas tendientes a la construcción de la ciudadanía y la movilidad social, al tiempo que otorgan visibilidad a los estados provinciales en transformación.

Esta tesis pone de relieve la relación entre las redefiniciones programáticas, las elecciones lingüísticas y las estrategias urbanísticas de los edificios escolares, por un lado, y las políticas y modelos educativos subyacentes y su articulación con los objetivos prioritarios de las gestiones de gobierno, por otro. Establece un contrapunto entre la particularidad de las iniciativas en un grupo de provincias argentinas en la década del treinta y el accionar del Estado nacional, poniendo en evidencia la transformación radical de las distintas políticas en la consideración del rol de la educación y el valor de la edilicia escolar como instrumento de las gestiones.

En la década de 1930 la ampliación del aparato estatal moderno -extendido, complejo y no homogéneo- trajo aparejado el incremento y la resignificación de la obra pública, con estrategias divergentes en las acciones nacionales y provinciales. Esta tesis parte de considerar la pérdida de importancia relativa de la educación primaria para el Estado nacional -si lo comparamos con el período de su constitución contemporáneo a la Ley 1420-,[1] que dio prioridad a la educación secundaria y universitaria para la conformación de cuerpos técnicos como agentes indispensables para la transformación de la economía nacional. Y demuestra que esta situación supuso y posibilitó la delegación de la educación inicial en los gobiernos

[1] El 8 de julio de 1884 se aprueba la Ley 1420, de educación común, gratuita, laica y obligatoria que sentaba el principio del laicismo y afirmaba la concepción liberal del Estado. Aplicable a las escuelas de Capital Federal y territorios nacionales, representó el triunfo de las tendencias que

provinciales que -con ampliados marcos de autonomía- hicieron de esta franja educacional, y de la construcción de escuelas, ejes prioritarios de su gestión y base de una redefinición de sus estructuras institucionales.

Relata cómo, en la década del treinta, las provincias de Santa Fe, Córdoba y Mendoza lideraron una renovación drástica del sentido de la educación primaria y la integración social, apoyándose -aun con ideologías, objetivos y estrategias divergentes- en una redefinición pedagógica, programática y formal de las escuelas, En conjunto, forzaron una reedición del debate que hacia 1880 se mantuvo en torno a la Ley 1420 (vigente sólo para Capital Federal y Territorios Nacionales).

Demuestra cómo, la profunda relación entre arquitectura escolar y sistema político-cultural, convirtió al proceso de construcción de las escuelas públicas en parte vital de las respectivas autonomías provinciales en conformación, que encontraron en los edificios escolares primarios instrumentos para consolidar su identidad a través de un despliegue consciente. Diversas investigaciones de las últimas décadas han hallado en el estudio de la enseñanza en general y de la edilicia escolar en particular una de las vías de entrada al estudio más general de la sociedad. Inés Dussel y Marcelo Caruso toman la historia de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna como parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas.[2] Desde este registro, la tesis aporta el estudio de estos estados provinciales, al entender la arquitectura escolar no como "producto acabado", sino como motor de estos cambios.

Sostiene que la Arquitectura y los arquitectos fueron fundamentales en esta operación, al producirse en esta década una conjunción entre edilicia oficial y arquitectura moderna, contándose los programas de escuelas -en algunos casos conjuntamente con los de hospitales- entre los primeros en adoptar en el país los códigos de la nueva arquitectura. Su empleo, junto a las estrategias distributivas y ambientales innovadoras, a nuevas articulaciones con el espacio urbano y natural y a un redefinido carácter, serán los recursos promovidos por los nuevos cuerpos técnicos del Estado provincial, con impacto en la consolidación de la Arquitectura como profesión.

La tesis explica cómo las experiencias modernas en Arquitectura se resignificaron a través del género de la arquitectura escolar y de las políticas educativas y de obra pública provinciales, conduciendo a una aproximación cultural de la disciplina arquitectónica, que puede así ser comprendida en

---

planteaban la imposibilidad de una autonomía real y efectiva de la educación sin la participación del Estado nacional.

[2] Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 31.

términos de instrumento, pero también de índice del proceso de consolidación de esas gestiones de gobierno.

Evidencia también cómo estos procesos estimularon diversas variables de integración de profesionales de la Arquitectura en cuerpos estables de las frágiles estructuras estatales provinciales. Fueron los arquitectos los encargados de formular políticas edilicias específicas, consideradas como mecanismos de visibilidad e identidad de las distintas gestiones de gobierno. Las escuelas se transformaron en un recurso simbólico para producir identificaciones precisas dentro de un marco amplio de impulso a la modernización, donde las innovaciones pedagógicas y edilicias fueron el motor de una enérgica intervención en el tejido social a través de la noción de lo comunitario.

Desde esta perspectiva, demuestra que la edilicia escolar primaria constituyó -como instrumento de reflexión y no como resultante- un campo particular de fortalecimiento y de diferenciación de los aparatos provinciales frente al Estado nacional.

1. Objeto de estudio y periodización

El objeto de estudio de esta tesis lo componen la selección de proyectos y edificios escolares primarios “modernos” producidos en la década de 1930, las gestiones que los promovieron, los marcos legislativos en los que se sustentaron y los ámbitos institucionales que los implementaron.

Estas obras y proyectos aparecen sólo en algunas provincias que, con diferentes matices, combinaron una producción relevante en términos cuantitativos con una fuerte apuesta a la renovación tanto de las plantas como del carácter impreso a estas nuevas arquitecturas.

Podríamos circunscribir estas operaciones a un período histórico homogéneo, “los años treinta”, entendiendo por ello el lapso temporal que separa al radicalismo del peronismo o al menos el delimitado por los golpes militares de 1930 y 1943. O comenzar en 1930 como fecha símbolo del proceso histórico argentino, donde coinciden las crisis del modelo de desarrollo con las del sistema político; dando cuenta este último no sólo del deterioro de los sistemas democráticos de representación sino de las maneras en que se organiza la relación entre la política y la sociedad. Sin embargo, y atendiendo a los contrapuntos entre las iniciativas llevadas adelante desde la Nación y las provincias, será la “Concordancia” la que defina la periodización.

En la Concordancia, el bloque político interpartidario que retendría el poder a lo largo de la década del treinta y hasta 1943, confluyeron el Partido Demócrata Nacional, que agrupaba por entonces a la mayoría de las fuerzas conservadoras; el Radicalismo Antipersonalista, el Partido Socialista

Independiente y todo el resto de facciones originariamente anti-yrigoyenistas. Esta línea de desarrollo político consolidada con el triunfo en las elecciones presidenciales de noviembre de 1931 de Agustín P. Justo como candidato de la coalición oficialista caracterizó a toda la década. Tanto Justo como la fórmula Ortíz-Castillo llegaron a la presidencia de la Nación como representantes de la Concordancia, hasta que las novedades impuestas por la segunda guerra mundial aceleraron la crisis de legitimidad del régimen y abrieron las puertas para una nueva intervención militar cuya resolución triunfante fue la emergencia del peronismo.[3] Por ello, al referirnos al período de la Concordancia incluimos a los gobiernos de Agustín P. Justo (1932-1938), Roberto Ortíz (1938-1942) y Ramón Castillo (1942-1943).

El liderar el bloque oficial de la Concordancia le permitió a Justo un manejo de recursos materiales suficiente como para mantener el poder nacional y el control de la mayoría de los Estados provinciales desde las elecciones de 1931. Desde este registro, y siguiendo a Darío Macor, entendemos la estrategia justista como "una respuesta a la crisis del sistema político que se mantiene bajo el paraguas de la tradición liberal. Con este refugio en la tradición institucional argentina, el justismo se aleja de cualquier aventura como las que podían desprenderse de las propuestas más radicales de los sectores nacionalistas que controlaban importantes fracciones del poder en la dictadura de Uriburu; y queda así atrapado en un dilema que será inherente al poder político en toda la década: ¿cómo controlar el poder en nombre de una tradición cuya faceta democrática ha permitido la consolidación de un partido predominante, el Radical, que de respetarse las reglas de juego puede, por su capacidad de convocatoria, reconstituir el poder que le fuera arrebatado en 1930? Dilema que acompaña al bloque de poder desde su formación y remite a necesidades que se presentan como irreconciliables: de reproducción en el poder y de producción de legitimidad".[4]

Las estrategias llevadas adelante por el Estado nacional durante el período se miden en la tesis con el menos conocido proceso que simultáneamente transitaron los estados provinciales. Por ello decidimos mostrar los enfoques regionales a partir de una selección de gestiones de gobierno, separadas espacial y temporalmente; algunas pertenecientes al bloque oficial de la Concordancia como las de Ricardo Videla, Guillermo Cano, Rodolfo Corominas Segura y Adolfo Vicchi (1932-1943) en Mendoza y la de Manuel de Iriondo (1937-1941) en Santa Fe; y otras de naturaleza opositora: la de Luciano Molinas (1932-1934) en Santa Fe y, las de Amadeo

---

[3] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta.* Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, p. 15.

[4] Darío Macor y Susana Piazzesi. "La cuestión de la legitimidad en la construcción del poder en la Argentina de los años treinta", *Cuadernos del Sur, Historia*, N° 34, 2005, pp. 9-34.

Sabattini (1936-1940) y Santiago del Castillo (1940-1943) en Córdoba. En las gestiones provinciales mencionadas, la política edilicia fue parte constitutiva de una redefinición de las políticas educativas y sus normativas, integrando de manera variable los preceptos de la escuela activa, la eugenesia y la reforma social, como claves de acciones “modernizadoras” de distinta orientación partidaria e ideológica.

Paralelamente, el estudio de la edilicia escolar resulta indisoluble del marco legislativo que la regula. Siguiendo a Mariano Narodowski, se ha verificado que:

> “…para el caso educacional, la covariancia transforma a la historia de la educación en la historia de las políticas públicas en materia educativa. Esto no significa que solamente se analicen fenómenos legislativos o políticos, al contrario, el atractivo de esta explicación es el poder incluir todas las dimensiones de la vida social, sólo que subsumidas a la dinámica macropolítica, siendo que es el cambio en ese ámbito (por ejemplo en un ciclo presidencial) lo que arrastrará cambios en órdenes institucionales más particulares”.[5]

Es entonces a partir de suponer “una mutación de la historia de la educación a partir de la mutación en alguno de los dos niveles: el gubernamental o el legislativo” que se analizan gestiones que han prestado especial atención a la legislación educativa.[6] La concurrencia de la Ley Provincial N° 2369 de Educación Común, Normal y Especial de 1933 en Santa Fe, la “Ley Sobral” de 1930 en Córdoba y la Ley N° 1225 de Amparo Infantil en Mendoza de 1937, evidencian una voluntad de “modernización” de estas provincias, comparable a nivel nacional con la Ley N° 1420 de 1884 y con la “Ley Láinez” –o de escuelas rurales en provincias- de 1905. Estas leyes de educación tuvieron en algunas ocasiones su correlato arquitectónico, ya sea en forma de proyectos incentivados o promovidos por la nueva legislación o, en forma de leyes de edificación, atendiendo tanto a parámetros edilicios como a modos de financiamiento. Al accionar legislativo deben sumarse las iniciativas en torno a las experiencias internacionales de la Escuela Nueva que, si bien eran anteriores, se aplican en Argentina en los años treinta.

Respecto a las resonancias del período en el Estado nacional y en lo que refiere a educación, Emilio Mignone, en su análisis de las relaciones entre el sistema político y el sistema educativo argentino, hace referencia a la “edad de oro” de la educación primaria en la Argentina, comprendida desde 1879 hasta la década de 1920, donde se alcanzó, desde el punto de vista cualitativo, uno de los niveles mundiales más altos, a partir de una

---

[5] Mariano Narodowski. “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina”, en: Silvina Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 50.

labor sistemática y profunda que superó holgadamente en eficacia a la enseñanza secundaria y superior existente en el país. A partir de la década del veinte se entró, según este autor, en una etapa de estancamiento y posterior deterioro, señalando que "se ha vivido hasta ahora de las glorias pasadas, que en su momento constituyeron una verdadera revolución educativa y política, pero que hoy, a veces, se esgrimen para impedir la transformación, igualmente profunda, que los tiempos exigen".[7]

Desde la Nación, y en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420, se lanzó en 1936 el "Plan de Recambio de la Imagen de la Escuela Pública", donde las reflexiones circunscriptas en la mayoría de los casos a las fachadas dan cuenta por un lado, de que la imagen de "lo viejo" asociado a la escuela era un factor visto como negativo por parte del Estado nacional; por otro lado, el constatar la preferencia por las intervenciones en clave estilística, revela que la "resignación" a nivel de indagaciones proyectuales lo es también de todo el campo específico de la escolaridad primaria. La publicación oficial del *Cincuentenario de la Ley 1420* -editada en 1941- enuncia, en paralelo, que el período de las grandes inversiones en edilicia escolar primaria se cierra en el año 1933.[8] Otro dato que contribuye a esta idea, y entendiendo la creación de escuelas normales en provincias como un correlato de la acción del Estado nacional en esta franja educacional, es que entre 1930 y 1943 sólo se inauguraron cuatro escuelas normales, tres en Buenos Aires y una en Capital Federal; es en este sentido que la década del treinta es llamada en los estudios de Historia de la Educación en Argentina la del "declive del normalismo".

Atendiendo al movimiento oscilante en la definición de territorios de competencia entre las provincias y la Nación –y que se da aún antes de la sanción de la Ley 1420- el cierre del análisis comienza en 1939 con el proyecto de Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial, del presidente Roberto M. Ortiz y su ministro Jorge Eduardo Coll, donde se procura recuperar el lugar del Estado nacional y, en particular, de la Ley 1420 y la enseñanza laica.

Las singularidades encontradas en las gestiones de la década del treinta en las provincias de Santa Fe, Córdoba y Mendoza abren la posibilidad del trabajo comparativo, base de la metodología empleada. Si bien es cierto que en general la dinámica que da lugar a la evolución de las instituciones del federalismo se visualiza a partir del conflicto Nación-provincias, en los

---

[6] *Ibid*., p. 50.

[7] Emilio Mignone. *Relaciones entre el Sistema Político y el Sistema Educativo*, Buenos Aires, Editorial Docencia, 1986, p. 35.

[8] Consejo Nacional de Educación (CNE). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I. Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años.* Buenos Aires, 1941, p. 118.

últimos años ha surgido la idea de observar el conflicto no sólo en esa dimensión de niveles de gobierno sino también en una dimensión regional. En otras palabras, el federalismo argentino no es sólo la historia de la Nación y sus pujas con las autonomías provinciales, sino que esto se mezcla con el conflicto de intereses entre las provincias.[9] Con esta idea es que se avanza sobre un estudio "en horizontal" donde se ponen en paralelo las acciones del Estado nacional con las gestiones de provincia seleccionadas. La tesis sostiene que, con la mirada desde la Arquitectura, y desde el accionar de las diferentes reparticiones de Obra Pública y sus arquitectos intervinientes, el análisis de los planos político y legislativo cobra un nuevo espesor.

Puede llamar la atención la no inclusión del análisis de la gobernación de Manuel Fresco (1936-1940) en la provincia de Buenos Aires. Esta propuesta política conservadora en clave populista se visualiza en este estudio como una suerte de laboratorio de posibles políticas edilicias a aplicar en la Capital Federal. La gestión de Fresco -de modo semejante a los casos mendocinos de la década- tendió a una actitud de coacción respecto a la "estatidad" del gobierno nacional, en detrimento de la búsqueda de autonomía y diferenciación y dependiendo en muchos casos de recursos federales para erigir las obras a partir de las cuales materializar su institucionalización. La educación no tuvo un sustento normativo en el período; y la edilicia escolar un bajo valor relativo sobre el total de obra pública erigida, priorizándose otros rasgos de modernidad que -en sintonía con el accionar del Estado nacional y la proximidad física de ambas gestiones- se concentraron en la extensión de redes viales y de servicios, así como en diferentes legislaciones de colonización para "fijar" la población a lo largo del territorio y donde se recurrió a programas tales como mataderos, sedes comunales y cementerios. En una línea de acción más emparentada con el Estado nacional, la edilicia escolar fresquista sigue, a pesar de emplear un renovado código lingüístico, anclada en búsquedas propias de las décadas anteriores como -en palabras de Fresco- "la higiene escolar, la educación de las aulas y la disciplina del alumno".[10]

2. Estado actual de los estudios

Son escasas las indagaciones en nuestro país respecto a edilicia oficial de la década de 1930 en general y a edificios escolares en particular. Esta tesis

---

[9] Sobre este tema ver: Edward Gibson y Tulia Falleti. "La unidad a palos. Conflicto regional y los orígenes del federalismo argentino", *POSTData*, N° 12, Buenos Aires, Agosto 2007, pp. 171-204.

[10] Manuel Fresco. *La instrucción primaria en mi gobierno. 1936-1940*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Damiano, 1940.

problematiza y tiende a completar un vacío en la producción de conocimiento sobre el tema, que en otros enfoques analíticos aparece o bien en el contexto de investigaciones más generales, o excesivamente fragmentario -atendiendo al estudio de una obra o de un personaje en particular. Sin embargo, y como marco de referencia más amplio, interesa destacar una serie de aportes que resultaron vitales para fundar nuestra interpretación de la edilicia escolar como resultante de realidades complejas. Es atendiendo a ello que los circunscribiremos a cinco núcleos de análisis.

1- Estado y política

El tema de la escolarización resulta indisoluble de la problemática del Estado y su gubernamentalidad. El poner en sintonía, desde la perspectiva de la Teoría del Estado, el concepto de "estatidad" de Oscar Oszlak[11] con las gestiones provinciales estudiadas permite asimilar la educación y la construcción de escuelas como instancias de articulación de diversas modalidades de penetración estatal, mediante las cuales se refuerzan la presencia institucional y las bases consensuales de dominación, en tanto atributos de la estatidad.

Estas diversas modalidades alimentan en nuestro trabajo distintas perspectivas. En lo que refiere a la penetración ideológica, se vincula con la atención a mecanismos sutiles asociados al sentido de pertenencia a una comunidad nacional o provincial, a través de la creación y difusión de valores, conocimientos y símbolos comunes, legitimadores del sistema de dominación establecido. La penetración cooptativa es la que nos permite ahondar en las alianzas y prestaciones recíprocas entre sectores dominantes locales y gobiernos provinciales, o entre esferas de gobierno nacional y provincial; el empleo público -y la obra pública como motorizadora del empleo público- se convierte desde esta perspectiva en un importante factor compensador en el contexto de las economías declinantes de las provincias del interior; y a la vez en un preciado instrumento para la captación de apoyos y de estabilidad política del gobierno nacional.[12] La penetración material a la que Oszlak refiere, la asociamos a la localización en el territorio de obras, servicios, regulaciones y es allí donde se recurre a la Arquitectura y al Urbanismo como disciplinas.

Desde la Historia política, esta tesis se alinea con los nuevos estudios de la década del treinta, que revisan la denominación de la "década

[11] Oscar Oszlak. *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ariel Historia, 2006 (1997).

[12] Así, mediante la capacitación de la fuerza de trabajo a través de la promoción de la educación gratuita y obligatoria, y el emprendimiento de obras de infraestructura, se puede cooptar a maestros, profesores, administrativos, arquitectos y demás profesionales técnicos.

infame".[13] La invención y problematización de la década, a partir de diversos registros de recorrido del período desde el universo académico, desde las necesidades de la política y el lugar que tomó en las décadas más recientes de la mano de los estudios sobre la cuestión estatal, aporta nuevas claves para comprender las relaciones entre el Estado nacional y los estados provinciales.

Macor jerarquiza en nuestro país el período enmarcado por las dos guerras mundiales, y su fuerte carga simbólica en el estudio del proceso histórico nacional, como momento de clausura de un modo de desarrollo social que alcanzó tanto al desarrollo económico como al sistema político y a las formas estatales. Y a partir de allí, propone estructurar el campo de competencia política a lo largo de la década en torno a un eje relativamente estable oficialismo-oposición. Su aporte nos permite pensar en la relación Nación-provincias en clave de "fuerzas oficialistas" que controlan y usufructúan de los recursos del Estado nacional –organizadas como una coalición: la Concordancia- y en "la oposición" en la cual coexisten partidos con identidades claramente diferenciadas y con la aspiración de alcanzar el poder nacional. Los contrapuntos Nación–provincias que se manifiestan en la edilicia escolar adquieren a partir de estos estudios, y su puesta en evidencia de los enfoques regionales, un nuevo espesor teórico.

2- Educación y sociedad

Respecto a las relaciones entre educación y sociedad resulta fundamental comprender la importancia vital para la construcción de la nacionalidad del imaginario educativo implantado por el normalismo al que refiere Beatriz Sarlo.[14] Elocuente demostración de la autonomía de la ideología como realidad social, que se expande a las "relaciones vividas" a través de las escuelas como aparatos ideológicos de Estado.[15] El concepto de maquinaria cultural que Sarlo introduce nos conduce a los aportes de Michel

---

[13] Sobre la Historia política del período ver: Alejandro Cataruzza (Dir. de tomo). *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930 – 1943), Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2001, 10 tomos, tomo 7; María Dolores Béjar. *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005; Darío Macor. *La reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el Estado provincial santafesino*, Santa Fe, Departamento de Extensión Universitaria UNL, 1993; Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006; Darío Macor y Natacha Bacolla, Natacha. "*Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950",* Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv, Tel Aviv, Israel, 2009. Vol. 20, n.2, p.115-138; Darío Macor y Susana Piazzesi. "La cuestión de la legitimidad en la construcción del poder en la Argentina de los años treinta", *Cuadernos del Sur, Historia*, N° 34, 2005, pp. 9-34; Ana Virginia Persello. "Partidos políticos y corporaciones: las juntas reguladoras de la producción, 1930-1943", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, N° 29, 2006, pp. 85-118.

[14] Beatriz Sarlo. *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

[15] Luis Althusser. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003 (París, 1970).

Foucault[16] y permite reflexionar sobre el cambio de líneas de acción de la educación cuando el proceso industrial avanzado de la Argentina de la década de 1930, plantea otros objetivos de este micropoder que exceden los de integrar a una población heterogénea con un elevado porcentaje de inmigrantes de principios de siglo.

A través de la caracterización de los sectores populares, Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero aportan una noción contrastante de la educación, sus instituciones y espacios a partir de una historia construida desde una óptica móvil, no estructural y antiinstitucional.[17] Su objeto de estudio es una sociedad heterogénea con una movilidad social que se estructura en torno a una gran variedad de instituciones y asociaciones entre las cuales es la escuela la que lleva el mensaje del Estado.

También nos hemos apoyado en una serie de trabajos sobre Historia de la Educación en Argentina[18] y en trabajos sobre educación y sociedad centrados en la función política y no económica de la educación,[19] que suministran material interesante respecto a las diferencias de las políticas públicas y programas educativos nacionales y provinciales y a las disputas por las respectivas autonomías en las primeras décadas del siglo XX. Estas investigaciones, que constituyeron nuestro primer marco de referencia, abordan la escolarización desde las distintas políticas de Estado, cayendo en ocasiones en la trampa de la homogeneización. Lo que se plantea a partir del seguimiento de otros trabajos sobre educación en Argentina, que aportan renovados enfoques incorporados en ese campo historiográfico, es recuperar la realidad concreta donde se inserta esta escolarización.[20] Estas ideas desplazan la atención del concepto foucaultiano de "disciplina" al de "gubernamentalidad", a los aparatos de gestión nacional y provinciales y a nuevos modelos de orden que intentan conducir los procesos de

[16] Michel Foucault. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002 (1975).

[17] Leandro Gutierrez y Luis Alberto Romero. *Sectores populares, cultura y política.* Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

[18] Nos referimos en especial a los trabajos de: Manuel Solari. *Historia de la Educación Argentina.* Buenos Aires, Paidós educador, 2000 (1971); Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992; Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001; Adriana Puiggrós. *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna, 2006 (1990); Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna, 1991.

[19] Juan Carlos Tedesco. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1986.

[20] Sandra Carli. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002; Lucía Lionetti. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007; Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

crecimiento de la niñez.[21] Entendemos con ello que los cambios políticos y pedagógicos tienen repercusiones en el gobierno y por extensión en la conformación del aula –como plantean Dussel y Caruso- y que hay distintos modos de ejercer la gubernamentalidad en la forma de las instituciones del sistema educativo primario atendiendo a los distintos procesos de modernización y socialización de los Estados nacional y provinciales.

3- Arquitectura moderna y Estado

Puntualmente respecto a la relación entre Estado y Arquitectura, y como lo señalan Anahí Ballent y Adrián Gorelik, "la década que comenzó en 1930 registró transformaciones radicales en el territorio nacional, tanto en su organización material como en las representaciones culturales a través de las cuales se lo interpretó".[22] Es conocido que en esta década se realizó una intensa obra en materia de rutas y caminos, que vino a configurar la red troncal de comunicaciones terrestres del país, a partir de la creación de la Dirección Nacional de Vialidad (DNV) por el gobierno de Justo en 1932. Esto tuvo un doble efecto: acercó la modernización metropolitana a las provincias y permitió "descubrir la Argentina interior" al habitante capitalino, integrándola a sus percepciones del espacio nacional. En consecuencia, a lo largo de la década el Estado nacional operó como un promotor activo del intenso proceso de modernización del territorio a través de la obra pública y, por ende, del comienzo de una tendencia hacia la homogeneización de hábitos sociales, que desde las culturas urbanas empezaron a filtrarse hacia el interior rural. Y tal como lo presenta Ballent, "la red vial que articuló el territorio nacional no fue construida sólo por la técnica y la política, sino que otras miradas de la sociedad operaron en la construcción de los significados que ella va a adquirir en los años treinta".[23] Estos estudios respecto a la obra pública del Estado nacional de la década nos permiten medir la verdadera dimensión del lugar que le cupo a la edilicia escolar para la Nación, y redimensionar la atención a este género en el marco de las gestiones de provincia.

Paralelamente, los trabajos de Gorelik dan cuenta de:

> "…la consagración de los nuevos roles públicos en la década del treinta con la reestructuración del sistema económico internacional, cuando se va a intentar la conformación de sistemas económicos nacionales integrados al modo capitalista: agua, caminos, aviones, comenzaron a señalar el interés estatal de desplegar tramas espaciales más complejas que las que

---

[21] Marcelo Caruso. *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

[22] Anahí Ballent y Adrián Gorelik. "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", en: Alejandro Cataruzza (Dir. de tomo). *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930 – 1943), Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2001, tomo 7, p. 145.

> habían cumplido su rol en la etapa de la imposición del orden y el progreso".[24]

Esto pone en evidencia el despliegue a distintas escalas de obra pública durante este período, constatando en líneas generales el empleo de la arquitectura "moderna" como correlato material de la interpretación de las relaciones entre Estado, modernidad e identidad. Resultan también complementarios trabajos que aportan claves para entender la importancia de la obra pública en la consolidación de la Arquitectura y la Ingeniería como profesiones.[25]

En los estudios sobre el período se registran diversas expresiones arquitectónicas según los distintos signos políticos de los gobiernos provinciales. Bucean en el significado de la construcción de una imagen "moderna" en las ciudades de provincias y son una de las causas que nos condujeron a redireccionar el recorte de nuestros estudios por gestiones. Una referencia productiva para nuestro estudio la encontramos en el trabajo de Luis Müller, quien focaliza en estas relaciones entre Estado y Arquitectura en la ciudad de Santa Fe de la década de 1930, concentrándose en el tema de la representación de la obra pública como dispositivo de legitimación, donde la apelación a la "arquitectura moderna racionalista" manifiesta en la década una continuidad independiente de los signos políticos de las gestiones que la promueven.

4- Arquitectura escolar

Los estudios realizados en clave arquitectónica sobre la temática escolar aportan aproximaciones parciales.

Hacia 1849 Domingo F. Sarmiento planteaba en *De la Educación Popular* la importancia de que las escuelas tengan edificios diseñados para tal fin en el contexto del nuevo sistema educativo, atendiendo tanto a aspectos de higiene, ventilación y asoleamiento como a factores estéticos, para educar tanto el físico como el gusto de las nuevas generaciones. En la historiografía local fueron los trabajos de Gustavo Brandáriz los que delinearon un marco de referencia específico al colocar a la edilicia escolar como temática dentro del proyecto educativo en marcha en sintonía con la

---

[23] Anahí Ballent. *Kilómetro cero: la construcción del universo simbólico del camino en la Argentina de los* años treinta, Mimeo.

[24] Adrián Gorelik. "Nostalgia y plan: el Estado como vanguardia. Notas sobre modernidad y vanguardia en la emergencia de la arquitectura moderna latinoamericana", *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas*, Nº 28, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Caracas, Julio 1994.

[25] Ver: Anahí Ballent y Graciela Silvestri. "Imaginarios técnico-políticos en la obra pública del Estado argentino", *Documento de Trabajo Nº 1, Seminario Internacional Vaquerías.* FADU, UBA, 1996; Anahí Ballent. "Estado, acción pública y ámbito privado en la construcción de políticas públicas. La Dirección Nacional de Vialidad (DNV) y el Automóvil Club Argentino (ACA), 1932-1943", mimeo; Silvia Cirvini. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna.* Mendoza, Zeta Editores, 2004.

formación del Estado nacional.[26] El análisis sobre edificios para la educación en Buenos Aires entre 1884 y 1902 realizado por Claudia Shmidt y circunscripto a escuelas promovidas desde el Consejo Nacional de Educación (CNE), al poner de relieve el problema puramente disciplinar de la representación y el carácter, instala en nuestro estudio la discusión sobre las escuelas dentro de la Arquitectura como campo suficiente, dejando abierto el camino para problematizar esta historia autónoma a partir de una mirada crítica sobre el campo arquitectónico y la indagación de sus lógicas.[27]

El trabajo sobre la planta de las escuelas en su período fundacional como institución primaria, gratuita y laica fue objeto de una creciente especialización, permitiendo establecer vínculos productivos entre Arquitectura-institución-Estado y cimientos económico-sociales.[28] El entender la escuela como dispositivo, como máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar y recompensar, y donde tanto la Pedagogía como la Arquitectura son entendidas como formas de disciplina, nos alertó sobre las posibilidades y riesgos de la perspectiva de "vigilar y castigar" foucaultiana, tan usada y abusada en los ochenta en nuestro país.[29]

En los últimos años, Lucía Espinoza ha abordado el estudio de edificios para educación en la ciudad de Santa Fe desde 1900 a 1943 abarcando desde la inserción de la provincia en el proyecto educativo nacional hasta la renovación lingüística y la ruptura tipológica producida por estos edificios en la década de 1930 a partir de la introducción de los preceptos de la "modernidad racionalista". [30]

Algunos de estos trabajos revelan el problema de circunscribir las conclusiones sobre Arquitectura al tema de la fachada, analizando las obras desde la perspectiva de la representación estatal. Creemos que si bien ésta es una de las variables, tanto el estudio de la planta –en tanto instrumento, organizador de cuerpos, funciones, movimientos-, del carácter –como resultante de todo un sistema integral de pensamiento arquitectónico- y de la implantación a escala urbana, constituyen aportes cuya puesta en relación nos conducen a una interpretación integral de los edificios. Lo mismo sucede, desde otra perspectiva, con las interacciones entre la arquitectura escolar y las teorías pedagógicas en su vinculación con las políticas educativas de las distintas gestiones de gobierno.

---

[26] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina.* Buenos Aires, Serie Ediciones previas, FADU N° 19, UBA, 1998.

[27] Claudia Shmidt. "De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902", *Entrepasados*, N° 18-19, Buenos Aires, 2000.

[28] Marcelo Gizzarelli. "La pequeña utopía urbana - Escuelas municipales 1880/1930". *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales*, Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, pp. 14-22.

[29] Michel Foucault. Michel. *Vigilar y castigar*, cit.

5- Arquitectura escolar internacional

Jorge Frías señala al año 1838 como el del nacimiento de la arquitectura escolar. En ese año el pedagogo estadounidense Henry Barnard publicó el primer tratado específico en Connecticut, que se enmarca en los tomos del *American Journal of Education.*[31] Sin embargo, y aún en el contexto internacional, no eran muchos los arquitectos que comprendieron a la edilicia escolar como género específico, atendiendo a todas sus implicancias. En la actualidad, los trabajos de investigación centrados en la edilicia escolar son aún escasos y en su mayoría inscriptos en estudios sobre la obra pública estatal, la Arquitectura en general, e incluso en el marco de experiencias educativas o pedagógicas.

No obstante, el tema fue adquiriendo importancia con la atención a las cuestiones sociales canalizadas a través de las políticas públicas y al ser el programa escolar uno de los elegidos para transferir las experiencias modernas en Arquitectura. El aumento de artículos sobre escuelas, tanto desde los boletines de las diferentes reparticiones oficiales de educación y direcciones de obra pública, como desde las revistas referidas a la disciplina arquitectónica o desde los órganos de prensa locales, es también un factor determinante en la difusión, propaganda y aceptación popular de estas experiencias.

Interesa también mencionar una serie de libros que, en el ámbito internacional y centrados en la arquitectura escolar primaria, bucean sobre matices que consideramos productivos para nuestra investigación. Resulta particularmente interesante el estudio de Rosa Añón Barajas quien, circunscribiendo su estudio a las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937, pone de manifiesto los contrastes en las intervenciones en grandes ciudades y municipios rurales durante los años de consolidación de la enseñanza pública, en un análisis donde se entrecruzan política educativa, nuevos criterios pedagógicos, actividades asistenciales en la escuela y obras de arquitectura.[32] Son también parte de este conjunto publicaciones que, circunscriptas a los últimos veinticinco años, revelan –además del espesor de la edilicia escolar como género- la fuerte impronta de los estudios regionales sobre la temática y la persistencia de su atención por parte de las políticas de obra pública estatales.[33]

---

[30] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943,* Santa Fe, Ediciones UNL, 2005.

[31] Atendiendo a la circulación de ideas y a los procesos de selección de referentes internacionales, se destaca que Sarmiento recomienda este tomo apenas unos años más tarde.

[32] Rosa María Añón Barajas. *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937*, Editorial Sevilla, Universidad de Sevilla, Junta de Andalucía, 2005.

[33] Nos referimos particularmente a: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, de Jaume Trilla, publicado en 1985; *Arquitectura y Estado: Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas*, Colombia, 1905-1960, de Niño Murcia, publicado en 1991; *Beginnings in architectural education: proceedings of the ACSA/EAAE*

En la última década, jóvenes investigadores latinoamericanos han llevado a cabo una serie de estudios que plantean interesantes vínculos entre experimentaciones arquitectónicas y pedagógicas. En el caso uruguayo, publicaciones recientes detectan la instalación de “un nuevo paradigma cuando la arquitectura del Movimiento Moderno da una respuesta a la renovación pedagógica de las Escuelas Nuevas”.[34] En el caso chileno y partiendo de la educación, los vínculos son aún incipientes. Si bien en el aspecto teórico las Escuela Nueva tuvo aquí un gran impacto, no está relevado aún hasta qué punto esas ideas se materializaron en prácticas pedagógicas o políticas educativas concretas. Tampoco ha sido estudiada de forma sistemática la relación entre esas ideas y su correlato material en la edificación escolar. Algunos autores señalan cómo la aplicación de los principios pedagógicos modernos fracasa al colisionar contra una estructura orgánica más bien opuesta a los cambios. Este período ha sido definido por Iván Núñez Prieto como de “ensayos pedagógicos”*,* cuyo trasfondo intelectual está ligado a la vertiente experimental de la Pedagogía moderna.[35]

En Argentina, el trabajo de Verónica Toranzo nos introduce –también desde la perspectiva de la educación- al “pendiente diálogo” entre Arquitectura y Pedagogía, proponiendo el análisis del espacio como parte del curriculum de la organización escolar y reconstruyendo los antecedentes de esta relación.[36] Es en esta línea de estudios que esta tesis contribuye al aporte de las relaciones entre Arquitectura y escolanovismo, diferenciando sus alcances por provincia al depender la evolución de estas experiencias del poseer o no sustento político; esto aporta una justificación adicional a la estrategia elegida respecto a los contrapuntos Nación-provincias.

Conference, Praga, 1993, compilado por Eldridge para la *Association of Collegiate Schools of Architecture, European Association for Architectural Education* en 1994; el libro de Evans McCormick, *Educational Architecture in Ohio: From One-room Schools and Carnegie Libraries to Community Education Villages* de 2001; el número especial del International Education Journal Vol. 2, N° 2, titulado *Buildings and Betterment: Influences on the Design of State School Buildings 1900-1920*, editado por Mike Dillon en 2001; *Mi Escuelita, Educación y Arquitectura en Puerto Rico*, de López Borrero, publicado en 2002; *Architecture of schools: the new learning environments*, escrito por Mark Dudek en 2000; *A Natural History of Place in Education*, de David Hutchison, publicado en 2004; y *School*, de Catherine Burke e Ian Grosvenor, aparecido en 2008.

[34] Sobresale aquí la Escuela Experimental de Malvín (1929-30), obra de Juan Antonio Scasso, donde confluyen las experiencias modernas europeas en Arquitectura y la Pedagogía de la Escuela Nueva, a través de la Comisión de Escuelas Experimentales. Ver: Pedro Barrán. *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*, Montevideo, Farq, UdelaR, 2008.

[35] Iván Núñez Prieto. *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907 – 1957).* Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP, Santiago de Chile, 2002.

[36] Verónica Toranzo. *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento,* Universidad de San Andrés, Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires, Abril 2007.

3. Metodología y fuentes

Aprehender la temática de la edilicia escolar en toda su complejidad exige abordar el tema desde múltiples perspectivas. La originalidad de nuestra apuesta radica en poner el énfasis en el diálogo de miradas entre acciones y marcos ideológicos de gobierno, debates pedagógicos, realidades demográficas y sociales, debates en el marco de la disciplina arquitectónica y procesos de consolidación de la Arquitectura como profesión. También en la voluntad de romper el aislamiento de las historias locales –provinciales y municipales- endógenas o que sólo reconocen como lejano horizonte las políticas o experiencias del Estado nacional en la Capital Federal.

La selección de casos prioriza las gestiones que combinaron la construcción de escuelas primarias con la renovación de la Arquitectura, estudiando no un período homogéneo sino gobiernos promotores de políticas constructivas -y en algunos casos pedagógicas- radicales. Estos procesos son analizados y puestos en relación con el accionar en la materia de la Nación, por lo cual el estudio se detiene en aquellas situaciones culturales que se presentan como quiebres respecto al ámbito nacional, es decir, aquellas que se reconocen como singulares o características de los medios provinciales en general y de algunas gestiones de gobierno en particular.

El estudio de la edilicia escolar en las gestiones seleccionadas habilita una relectura de las distintas alternativas de conformación de los estados provinciales y sus rasgos de continuidad o de ruptura en el proceso de transformación de las políticas nacionales llevadas adelante por el bloque de la Concordancia. Con la edilicia escolar como vara, estos gobiernos provinciales manifestaron cambios en su concepción de la cuestión estatal que van desde políticas sectoriales circunscriptas a la reformulación más global de las instituciones hasta aquellas donde el impacto cuantitativo de la obra pública -recurso privilegiado de la estrategia de reproducción en el poder y producción de legitimidad- tendió a dejar en un segundo plano las discusiones sobre legitimidades políticas y pedagógicas.

Las fuentes primarias indispensables para la construcción de nuestra tesis bajo estos presupuestos fueron los tres tomos de la publicación del *Cincuentenario de la Ley 1420*, los Boletines de las diferentes reparticiones de Obras Públicas nacionales y provinciales, los respectivos Archivos de Obras Públicas, los tomos de Labores de Gobierno de las gestiones de estudio, las Constituciones provinciales -específicamente en lo que respecta a incumbencias sobre educación-, las respectivas Leyes de Educación -nacionales y provinciales- del período, con sus debates parlamentarios y

sus repercusiones en la prensa, las publicaciones periódicas en diarios y revistas locales, y, por supuesto, las escuelas construidas.

Complementariamente, el relevamiento de la información en las revistas de arquitectura nacionales y extranjeras ha permitido delimitar el lugar que le cupo al programa de la arquitectura escolar y, dentro de éste, a distintos temas particulares como edificios públicos y concursos, mobiliario escolar, Escuela Activa, higiene escolar. Las revistas nos han provisto también de material gráfico sobre los nuevos proyectos escolares en el país y de abundante información sobre edificación escolar en el extranjero.

Desde fines de la década del veinte, pero sobre todo a partir de la década del treinta, se identifica un considerable aumento de artículos relacionados con la temática de la arquitectura escolar en las revistas extranjeras de arquitectura, llegando la mayoría de ellas a nuestro país: *L'Esprit Nouveau*, *Das Neue Frankfurt*, *Moderne Bauformen*, *Architectural Forum*, *Architectural Record*¸ *L'Architecture d'Aujourd'hui*. Paralelamente, en el contexto local, los Boletines de las diferentes reparticiones de Obras Públicas y *El Monitor de la Educación Común* -órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación- publican sistemáticamente artículos dedicados a difundir normativas y especificaciones técnicas, presentando y ejerciendo críticas a las experiencias europeas y norteamericanas y haciéndose eco del importante desarrollo conceptual y teórico de los postulados de la arquitectura moderna; los Congresos así como los ejemplos paradigmáticos de esta arquitectura se difunden a través de la inclusión frecuente de artículos sobre la edificación escolar en el extranjero. Mediante el manejo de estas fuentes primarias se verifica y se profundiza en los distintos capítulos en cómo las numerosas publicaciones nacionales e internacionales de circulación habitual entre los profesionales locales incorporan de manera sistemática al programa escolar en un contexto de difusión, problematización y debate de las experiencias modernas en Arquitectura.

El análisis y reconocimiento de los edificios escolares es producto de entenderlos como referentes materiales de estos procesos de examen de instituciones y normativas promovidas dentro de las gestiones provinciales. Ello conduce a la identificación de los esfuerzos realizados para que la producción arquitectónica identifique y se identifique con la gestión. Ha sido uno de los objetivos de esta tesis demostrar que la coexistencia de caracteres diversos dentro de una Arquitectura considerada como "moderna" responde a la integración de una nueva generación de arquitectos a los aparatos estatales y a la pugna por parte de las distintas administraciones por imponer nuevas formas que sirvieran para identificar a ellas y a sus políticas prioritarias.

En cada sede provincial se seleccionó un elenco de casos relevantes -construidos o proyectados-, por las innovaciones introducidas en el programa escolar a través de la configuración de la planta, la invención tipológica, la articulación volumétrica o simplemente la introducción de una nueva estética. También se atendió al prestigio de los profesionales actuantes y su proceso de selección y a la incidencia de las nuevas escuelas en la conformación urbana en su condición de instrumentos "cívicos" o "comunitarios". La posibilidad de relevar los edificios *in situ* en cada una de las sedes se constituyó en un recurso indispensable para aprehender el mensaje de estos edificios, tanto desde la experiencia espacial, escala y materialidad como desde las herramientas concretas para reconstruir su inserción urbana al momento de su ejecución. Complementariamente, el trabajo exploratorio en los respectivos Archivos de Obras Públicas permitió construir esta tesis con toda una serie de planos inéditos hasta el momento.

Un aspecto fundamental en la propuesta metodológica consiste en el registro de análisis arquitectónico que le corresponde a este trabajo. Las escuelas se estudian como parte de una operación proyectual antes que como objetos arquitectónicos. En la especificidad de este análisis lo que se busca es una distancia respecto a la referencia a la "arquitectura moderna" en tanto concepto global; donde las formas "funcionalistas" o "racionalistas", traducidas a una estética, se convierten en términos lábiles. Encontramos en la atención a las variaciones surgidas desde la planta y el carácter arquitectónicos una particularidad en la recepción de teorías y experiencias internacionales de estos arquitectos jóvenes argentinos. El retomar, desde este registro, el análisis de los proyectos y de los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta esta renovada arquitectura escolar, así como las experiencias modernas en Arquitectura en el ámbito internacional –y su difusión- resulta pertinente para el análisis del tipo de operación proyectual que se aplica a los casos locales.

También se optó por diferenciar lo cívico y lo comunitario como dos calidades diferenciadas de "lo público", a partir de las cuales es posible abordar la particularidad de la apelación -siempre con la arquitectura como instrumento- a las posibles divergencias entre las estrategias orientadas a áreas urbanas o predominantemente rurales en el contexto de lo que caracterizamos como estrategia para la construcción y ocupación efectiva del territorio provincial. Se observa entonces respecto a las referencias geográficas que, si bien en este trabajo el "todo" puede aplicarse al país, la definición de las dimensiones geográficas es dada por una doble articulación de planos puestos en tensión: el nacional y los provinciales por un lado, y por otro lo urbano y lo rural. Todos ellos -arquitectura moderna,

carácter, partir de la planta, cívico, comunitario- componen los núcleos conceptuales que abordaremos en las páginas siguientes.

Núcleos conceptuales

A lo largo de la investigación se emplean una serie de términos que son analizados y definidos en tanto núcleos conceptuales. El tomar una postura respecto a en qué sentido emplearlos –atendiendo a sus diversos usos, acepciones y derivaciones- los convierten en herramientas teórico-metodológicas fundamentales. Para ello se han conformado cinco grupos: el primero en relación a los conceptos de Estado y su aplicabilidad a la educación; el segundo planteando las acepciones empleadas y los vínculos entre modernización y modernismos; el tercero atendiendo a los distintos caracteres empleados en tanto categoría analítica de la arquitectura moderna; el cuarto a partir de las acepciones de cívico y comunitario; y el quinto definiendo qué se entiende en esta tesis por Escuela Nueva.

Estado y educación. Para caracterizar a los gobiernos a partir de una red de instituciones que garantizan el efectivo y centralizado control del territorio se ha recurrido a la noción de Estado. El abordarlo como temática desde la perspectiva de la Teoría del Estado implica precisar las formas conceptuales empleadas en el análisis de la relación Nación-provincias. Destacamos los tres aspectos que surgen en los trabajos de Oszlak como fundamentales de su proceso formativo: la organización, la institucionalización y la política de recursos.[37] Si bien siguiendo esta línea de pensamiento el atributo de estatidad sería sólo aplicable al Estado nacional, el autor también hace alusión a los estados provinciales, dotando de estatidad a aquellas provincias con capacidad de generar ingresos tributarios suficientes para asegurar la reproducción del nuevo patrón de relaciones sociales. Así, son los distintos modos de penetración tendientes a ejercer el control e imponer mando efectivo y legítimo sobre territorio y personas lo que define el carácter de un Estado, y es a esta acepción a la que nos remitimos al hablar de Estado provincial.

El analizar el concepto de Estado a partir de las Ciencias Políticas implica también distinguir los conflictos y pujas entre distintos niveles de gobierno y de administración, y permite ahondar en los márgenes de autonomía y financiación de cada una de las gestiones de provincia respecto al Estado nacional, en directa relación con la orientación política de sus gobiernos. La creación masiva de escuelas es uno de los modos privilegiados en que estas provincias reconstruyen su autonomía y construyen estatidad, convirtiéndose en vehículos de un intento de apropiación o reapropiación de nuevos ámbitos operativos. De allí la

---

[37] Oscar Oszlak. *La formación del Estado argentino*, cit., p. 18.

importancia que les atribuimos en la construcción de representaciones culturales a través de las cuales interpretar el ideario provincial.

Los trabajos de Teoría del Estado como los de Oszlak se articulan con una perspectiva desde la Historia de las ideas y de las prácticas sociales que en esta tesis se circunscribe a los aportes de Michel Foucault respecto a educación. Este autor perfecciona la noción de Estado a través de la "gubernamentalidad". La noción foucaultiana de gubernamentalidad se entiende como el conjunto de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres. Esta tiene como eje el gobierno como relación entre sujetos y por objetivo la conducta de otro individuo o de un grupo: gobernar consiste en conducir conductas. El Estado moderno es entonces el Estado gubernamentalizado, que supone esencialmente un poder no represivo cuyo objeto no es el territorio sino la población. Foucault utiliza este concepto para referirse a las maneras de gobernar, empleándolo acorde a dos grupos de ideas y según una serie de características. En esta tesis atenderemos al grupo que profundiza en el gobierno de los otros, y de éste a la característica asociada al campo de la teoría social y cultural, donde la educación y su edilicia se inscriben en la red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio del poder, que tiene por objeto principal la población y por forma mayor la economía política; y a la vertiente política, vinculada a la tendencia expansiva de la escolaridad en tanto forma de conducción y donde la arquitectura es una de las vías privilegiadas de instrumentalización.[38]

Una de las hipótesis foucaultianas es que las formas modernas de la conducción en todos los niveles se han ido acercando al modelo propuesto por la conducción política o de gobierno. El análisis de la gubernamentalidad, dentro de una concepción más abarcadora que la del mero gobierno político, abre así un campo de reflexión teórica vinculado a la consideración comparada de la educación y el gobierno. Si bien en el campo de la Pedagogía las lecturas de Foucault se centran en el rol disciplinador y homogeneizador de la educación, lo que interesa aquí es desplazar el interés del concepto disciplina al de biopolítica, entendiendo que las sociedades modernas no son sólo sociedades de disciplinarización sino de normalización de individuos y poblaciones. La gubernamentalidad de las sociedades modernas cuenta con una serie de procesos de modernización de las prácticas de conducción en esas sociedades, entre los

[38] Se deja de lado en este análisis la idea de gubernamentalidad que refiere al encuentro entre las formas de conducción y un sujeto que tiene la predisposición mental para ser gobernado, producto de una subjetividad propia de la experiencia de la modernidad. También, la característica histórica del concepto; este es para Foucault un proceso por el cual el Estado de justicia de la Edad Media se convierte –durante los siglos XV y XVI- en el Estado administrativo y finalmente en el Estado gubernamentalizado en la época de grandes transformaciones entre 1750 y 1850, en el cual la modernidad se construye sobre el sujeto atravesado por la aceptación, y no sobre por un poder de carácter represivo.

cuales se cuenta la enseñanza.[39] La tesis emplea desde esta idea las conceptualizaciones de Foucault, desplazando el interés del concepto de disciplina y la dialéctica saber-poder a los conceptos de biopolítica y gubernamentalidad, siendo los trabajos de Marcelo Caruso y Lucía Lionetti los que aportaron las claves para esta interpretación.[40]

Desde una perspectiva de Sociología de la Cultura como la de Norbert Elias, obtenemos un aporte complementario para analizar las funciones educativas del Estado moderno:

> "En las circunstancias de la más extrema desintegración feudal en Occidente comienzan a actuar determinados mecanismos de interdependencia que conducen a la integración de territorios cada vez más extensos. De las luchas de competencia y de exclusión de los pequeños señoríos, de los pequeños centros de dominación política, que, a su vez, surgieron de luchas de exclusión entre unidades aún menores, surgen paulatinamente algunos vencedores y, por último, resulta vencedora absoluta una de las unidades en lucha. El vencedor se convierte en centro de integración de una unidad de dominación mayor; constituye el núcleo monopolista de una organización estatal en cuyo marco muchas de las zonas o grupos humanos que antaño se hallaban en competencia libre se integran en un entramado más o menos unitario, más o menos denso y de mayor extensión."[41]

Elias vincula directamente la constitución del comportamiento civilizado a la organización de las sociedades occidentales bajo la forma de Estados. La aproximación a la "civilización" de este autor implica el establecimiento de cambios específicos en la forma que los hombres están acostumbrados a vivir. Es por ello que en el largo y lento curso del proceso civilizatorio que Elias analiza a lo largo de cinco siglos se cambian las estructuras de los individuos en un sentido concreto, construyéndose una sensibilidad sobre lo público y lo privado. Los seres humanos tienen un mayor grado de dependencia recíproca, primero por naturaleza y luego por el aprendizaje de necesidades de origen social, entre ellas la educación.[42] Los Estados, las provincias, las ciudades, las familias, son definidos por este autor como "composiciones", donde las estructuras de personalidad de los seres humanos cambian de la mano de las transformaciones de éstas. Trabajar con este concepto nos alertó sobre el ahondar en los cambios e interdependencias de cada gestión en tanto situación de gobierno, y en la

---

[39] Al mismo tiempo, los discursos de reforma de la enseñanza se corresponden con cambios en la gubernamentalidad de las sociedades.

[40] Marcelo Caruso. *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo, 2006 y Lucía Lionetti. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916).* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

[41] Norbert Elias. *El Proceso de la Civilización.* México, FCE, 1987 (1978), p. 521.

[42] *Ibid.*, p. 44.

construcción de escuelas en el contexto de un conglomerado de prácticas de conducción variables y en ocasiones contradictorias.

Modernización y modernismos. El segundo grupo concentra los núcleos de modernización –y sus derivados- y los vínculos con la Arquitectura y la Pedagogía modernas. Todos ellos conceptos que atraviesan esta tesis y cuya profundización permite analizar "lo moderno" en los discursos de la época, e ir más allá del lugar común de incorporarlo como sinónimo de la "gestión eficaz" de determinados gobiernos.

La "modernidad" se abordó en la tesis en tanto concepto sociológico "asociado principalmente con la industrialización, la secularización, la burocracia y la ciudad".[43] Paralelamente –y siguiendo a Michael Payne- lo moderno es asociado a lo nuevo, en oposición a la tradición.[44] Esto nos conduce en relación a la Arquitectura a revisar los conflictos entre las formas de composición académicas y los nuevos modos de componer, y a ahondar en qué elementos y recursos de esta tradición persisten en la modernidad.

Analizando la historicidad de este concepto vemos que José Brunner explicita que:

> "no hay algo así como una única vivencia prototípica de la modernidad, situada por fuera y por encima de los límites de la geografía, el tiempo, la clase social y las culturas locales. Sin duda hay una matriz común, […] pero, enseguida, existe una gran variedad de modalidades espirituales, vitales, materiales, temporales, sociales y espaciales a través de las cuales los elementos de esa matriz se especifican".[45]

Esta idea nos abre el camino para examinar las modernidades simultáneas de cada una de las gestiones de gobierno analizadas y los distintos "procesos de modernización". Entendemos por procesos de modernización a aquellos derivados del cambio social y "caracterizados -entre otros aspectos- por la aplicación de criterios de racionalidad y planificación, tendencia a la secularización de las conductas individuales y sociales y cierta medida de participación y representatividad pública en el gobierno, todo lo cual debe resultar verificable en una correspondiente transformación de las instituciones, como superación de la sociedad tradicional".[46] Desde esta perspectiva se verifica a lo largo de los capítulos cómo los procesos de modernización del Estado nacional hacia 1880 difieren de los procesos de

---

[43] "Modernidad", en: Michael Payne (Comp.).*Diccionario de Teoría crítica y estudios culturales*, Buenos Aires, Editorial Paidos, pp. 474-477.

[44] Ibid., p. 475.

[45] José Brunner. "Modernidad", en: Carlos Altamirano (Ed.). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2002, p. 176.

[46] Luis Müller. *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*, en prensa.

modernización llevados adelante por el mismo Estado nacional y por cada una de las gestiones de provincia en la década de 1930. Y si bien se marca como punto de partida una identificación entre las iniciativas del Estado nacional al momento de sancionarse la Ley 1420 en 1884 y las gestiones provinciales analizadas de la década del treinta, en sintonía con la modernidad que supone la configuración de la estatidad, lo que esta tesis demuestra es que la atención a la escuela primaria como institución y a su edilicia en cada uno de estos grupos da cuenta de las heterogéneas prioridades y los distintos ritmos en el marco de estos procesos de modernización.

El concepto de modernización[47] nos conduce al de "modernismo", siguiendo a Raymond Williams cuando sostiene que:

> "…mientras la modernidad es una experiencia social situada en una etapa histórica y la modernización se refiere básicamente a los procesos de transformación social, política, económica e institucional, el modernismo designa las manifestaciones culturales y artísticas que se vinculan con esos cambios y con esas experiencias en una relación de permanente tensión: crítica y negociación, resistencia e intercambio, exterioridad e inmediatez".[48]

Dentro de las manifestaciones culturales inscriptas en el modernismo ubicamos el concepto de "arquitectura moderna". En relación a la Historiografía de la Arquitectura moderna, podemos decir que, si bien circunscripto históricamente, este momento heroico mitificado por sucesivas autores y por renovadas vueltas purificadoras a los orígenes, continúa en la actualidad determinando la manera en que pensamos la disciplina arquitectónica y orientamos nuestras indagaciones.[49] Algunos libros escritos por los propios arquitectos durante las décadas de 1920 y 1930 buscaron por distintos caminos y a partir de la redefinición de la disciplina, fijar normas sobre lo moderno. Estableciendo selecciones y conceptualizaciones acerca de los aspectos que conformaban la arquitectura moderna ellos cumplieron una función estética normativa, estableciendo límites y líneas de acción y buscando adjetivaciones para este modernismo que caracterizamos en esta tesis en el análisis de los casos.

---

[47] Raymond Williams. "Las percepciones metropolitanas y la emergencia del Modernismo", en *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 1997, Cap. 2, pp. 57-70.

[48] Gonzalo Aguilar. "Modernización", en: Carlos Altamirano (Ed.). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2002, p. 180.

[49] Nos referimos específicamente a los textos de: Le Corbusier: *Vers une architecture*, 1923; Moissei Guinzbourg: *Le Style et l'epoque. Problemes de l'architecture moderne*, 1924; Walter Gropius: *Internationale Architecktur*, 1924-1925; Adolf Behne: *Der moderne Zweckbau*, 1926; Ludwig Hilberseimer: *Internationale neue Baukunst*, 1927; Bruno Taut: *Modern Architecture*, 1929; André Lurçat: *Architecture*, 1929; H. R. Hitchcock: *Modern Architecture. Romanticism and Reintegration*, 1929; Alberto Sartoris: *Gli elementi dell'architettura funzionale*, 1932; Nikolaus Pevsner: *Pioneers of Modern Movement*, 1934-1936; *Hitchcock & Johnson*: The International

En Argentina se pueden identificar distintas narraciones de la Historia de la Arquitectura moderna.[50] En esta tesis nos centramos en las perspectivas historiográficas abiertas por Jorge F. Liernur a partir del artículo *El discreto encanto de nuestra arquitectura*,[51] donde disiente con la idea de la arquitectura moderna argentina como subsidiaria de las producciones centrales. La hipótesis central de este artículo ha sido profundizada en otros textos del autor y desplegada con mayor alcance en el libro *Arquitectura en la Argentina del siglo XX.*[52] También en las ideas vertidas en el artículo *Arquitectura en la Argentina Moderna*[53] de la no existencia de un Movimiento Moderno,[54] sino diferentes actitudes ante la modernidad que en nuestro país se despliegan en la disciplina en la década del treinta.

La producción arquitectónica local analizada en esta tesis es lo suficientemente densa como para acordar con Liernur respecto a lo reductivo de entender la arquitectura moderna surgida en nuestro país en las dos primeras décadas del 1900 como subsidiaria de preocupaciones centrales en todos los casos. La puesta en relación de la edilicia escolar en el contexto internacional es lo que nos permite ahondar en las ideas de este autor respecto a una cierta autonomía en la producción arquitectónica del país, y en función de lo cual introduce la idea de "selección" como aquello que se realiza entre las múltiples influencias recibidas. A lo largo de los capítulos iremos enunciando estas relaciones, que profundizaremos en el *Anexo I.*

Cuando en esta tesis nos referimos a "arquitectura moderna", hablamos de aquella arquitectura que se produjo en Argentina como resultado de los procesos de modernización desencadenados por la incorporación de la economía argentina a la economía mundial, hegemonizada por Gran Bretaña. Las transformaciones que conlleva implican en su conjunto dejar atrás los lenguajes historicistas y la fachada como máscara definida en relación a su posición frontal y confluir en determinados rasgos comunes asociados, atendiendo a una definición estilística, a "una arquitectura sólida, de volúmenes cúbicos elementales

---

Style, 1933; Walter Kurt Behrendt: *Modern Building: Its nature, Problems and Form*, 1937; Sigfried Giedion: *Space, Time and Architecture*, 1941, entre los más destacados.

[50] Carlos Méndez Mosquera; Francisco Bullrich; Federico Ortiz y Ramón Gutiérrez; Summa: Documentos para una historia de la arquitectura argentina, entre los más destacados.

[51] Jorge F. Liernur. "*El discreto encanto de nuestra arquitectura"*, Summa, N° 223, Buenos Aires, Marzo 1986.

[52] Jorge F. Liernur. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad.* Fondo Nacional de las Artes, Buenos Aires, 2001.

[53] Jorge F. Liernur. "Arquitectura en la Argentina Moderna", *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico, N° 2.* Buenos Aires, 1982, pp. 32-47.

[54] Entendemos al Movimiento Moderno como una construcción historiográfica producida entre 1927 y 1941, que alude a determinadas expresiones de la arquitectura europea y norteamericana de esos años, fuertemente identificada con los CIAM (Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna).

claramente articulados, de mínimas indicaciones decorativas, discreta, prioritariamente muraria, opaca, con voluntad de permanencia y tendiente a descuidar la materialidad en favor de la abstracción".[55] Nos referimos a ello con los conceptos "lenguaje modernizante" o "formalismo modernista". Estos concurren para asistir a las necesidades de representación y legitimación de gestiones que en ocasiones resultaron opuestas al progresismo transformador en el que estas arquitecturas se originaron. Encontramos así obras que aparecen como "imagen" de gestiones cooptadas por sectores económicos tradicionales y rara vez acompañadas de proyectos de renovación social. Desde este lugar lejos han quedado las búsquedas de fundamentos disciplinares que, en décadas anteriores, apelaban al esquema modernismo-democracia.[56]

Se reconoce así la dificultad en la definición de un plano homogéneo de relación entre en estas experiencias modernas en Arquitectura y la política, donde en las últimas categorías –lenguaje modernizante, formalismo modernista y modernismo reaccionario- podemos pensar, en palabras de Adrián Gorelik, en una "modernización sin reforma".[57] En estos casos las obras de arquitectura -que en ocasiones constituyen el único plano renovado- se ubican como representaciones de una modernidad a la que se aspira pero que no se ha alcanzado.

Si bien Liernur marca una contradicción entre heterogeneidad metropolitana y homogeneidad local, esta tesis procura detectar los matices, las particularidades, entre las selecciones realizadas ante la multiplicidad de ofertas o estímulos -muchas veces contradictorios- producidos en los centros emisores. Esto implica el apartarse de la idea del proceso de renovación lingüística como un signo superficial, para reconocerlo como elección -y como selección-. Este posicionamiento llevaría también a reconocer en el área de la cultura moderna un funcionamiento diverso de la relación centro-periferia.

La idea del párrafo anterior nos vincula con los casos más excepcionales, aquellos donde la arquitectura moderna plantea una particularidad -tanto respecto a la arquitectura y estilos precedentes como a la arquitectura contemporánea- en sintonía con lo referido a la ortodoxia estética del modernismo y su insistencia en la pureza del medio que lo definía. Seguimos en esto lo que expresa Clement Greenberg en su ensayo

---

[55] Ver: Jorge F. Liernur. "El discreto encanto de nuestra arquitectura 1930/1960", *Summa*, Nº 223, Buenos Aires, Marzo 1986, p. 68.

[56] Si en cambio podemos reconocer como categoría al "modernismo reaccionario", surgido luego de la crisis de 1929 y en relación a las dictaduras fascistas; dispuestos éstos a reivindicar parte de la retórica renovadora, e incluso cierto utopismo totalizante, pero no el espíritu de solidaridad social y libertad individual que animó buena parte de las propuestas originarias. Ver: Jorge F. Liernur. "Moderna (arquitectura)", en J. F. Liernur y F. Aliata.(Comp.). *Diccionario de arquitectura en la Argentina.* Clarín, Buenos Aires, 2004, p. 144.

[57] Adrián Gorelik. *La Grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936,* Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

de 1960: “La esencia del modernismo descansa en el uso de los métodos característicos de una disciplina para la autocrítica, no para subvertirla sino para establecer más firmemente su área específica”.[58] Se verifica cómo, en la modernidad, la conciencia de las lógicas de la construcción, la noción de estructura redefinida en relación a sistemas de grillas tridimensionales permitidos por los nuevos usos del hierro y el hormigón armado, la definición del espacio por una envolvente liberada de toda función portante, ocuparon en la arquitectura el lugar que en la pintura tuvo la reflexión sobre el plano, la pincelada, la pigmentación, la forma rectangular o el desplazamiento de la perspectiva. Desde este registro, las obras pasan a tener valor como objetos con derecho propio, en su condición constructiva y material, y no por representar valores permanentes o sociales más allá del “ser de su tiempo”.[59] Si bien no podemos hablar de un estado de desarrollo similar en la producción arquitectónica local, buscamos también en los capítulos siguientes individualizar aquellas manifestaciones que hacen de la Arquitectura un acercamiento relativamente consciente a su propia condición de disciplina autónoma, en medio de sus particulares condiciones sociales, culturales y políticas.

Carácter. Refiriéndonos específicamente a la metodología empleada respecto al registro de análisis arquitectónico que atraviesa este trabajo, emplearemos distintas vertientes derivadas de la arquitectura moderna atendiendo al “carácter” como categoría analítica, y como sustitución de las diferentes “adjetivaciones” o “estilos”. Para la construcción de esta categoría se partió del fundamento de la teoría de los caracteres arquitectónicos delineado hacia 1788 por Antoine Chrysostome Quatrèmere de Quincy y las implicancias del concepto en las posteriores “organizaciones” del pensamiento Beaux-Arts publicadas en la década de 1980 y desde diferentes centros: la de Donald Drew Egbert y la de Werner Zambien. El poner en tensión estas visiones para luego enlazarlas con un compendio de teorizaciones fundamentales de la década de 1920 producidos en sedes francesa y alemana permitió interrogarnos sobre el carácter arquitectónico en diversos autores y arquitectos que constituyeron el universo de referencia de los profesionales locales [*Anexo I*, p. 281].

Esta tesis sostiene que el carácter -en su condición de elemento central dentro de un sistema integral de pensamiento arquitectónico-

---

[58] Clement Greenberg. “Modernist Painting”, Gregory Battcock (Ed.), *The New Art*, New York, Dutton, 1966., pp. 101-102.

[59] Estas hipótesis respecto a la arquitectura moderna así como la bibliografía internacional revisada forma parte de distintos trabajos como integrante del equipo de investigación del Proyecto PICT 2005 “Estructura y envolvente en las primeras formulaciones teóricas de la Arquitectura Moderna”. En el contexto de la revisión historiográfica de la Arquitectura Moderna se analizan los libros escritos por los actores mismos que –entre la teoría y la crítica operativa– establecían las primeras selecciones e intentaban las primeras conceptualizaciones acerca de qué temas iban conformando una renovada disciplina.

adquiere una recolocación dentro de los discursos autofundantes de la arquitectura moderna, contrariamente a la rama de la Historiografía de la Arquitectura que afirma que esta arquitectura carece de carácter. El análisis se aborda en una doble acepción, en sintonía con una tensión propia de los modernismos: como parte de una operación proyectual, acorde a exigencias objetivo-constructivas; y en relación con el lugar que las obras adquieren respecto a los divergentes procesos de modernización y sus vínculos con el grado de consolidación de las gestiones, donde prima lo perceptual. Se delinean a partir de allí los distintos caracteres empleados a lo largo de la tesis para luego analizar en los casos particulares cuánto seleccionan de cada uno de ellos arquitectos y estados.

Carácter abstracto. Se emplea esta denominación circunscripta a lo formal. No se obtiene por rupturas sino por diferentes mecanismos de destilación de la arquitectura tradicional. Se continúa aquí con la organización tradicional de la planta y se produce una distancia respecto a los lenguajes historicistas a partir de la geometrización de las formas en fachada, a través de la simplificación y de la quita de ornamentos.

Carácter funcionalista. Lleva implícita la voluntad de resolver el edificio a partir de la planta, que se reconfigura debido a la complejización del programa. Este carácter se emplea como sinónimo de orgánico, donde la apelación a la máquina se entiende en tanto herramienta en movimiento y donde la arquitectura es la estructura permanente y visible de la organización definitiva de todos los movimientos, trabajos, finalidades y destinos de un edificio. No hay aquí lugar para ejes de simetría, ni para el ordenamiento de planta; se ordenan las funciones objetivas. El carácter funcionalista está en sintonía con la finalidad, a partir de la composición de elementos individuales particularizados a su vez en su carácter y forma. Desde este lugar, el centrarse en los programas implica independizarse de obsesiones formales, dejando de lado el concepto de fachada para hablar de edificio y manifestando una absoluta ausencia de prejuicios al configurar y materializar en el espacio los distintos procesos de trabajo.

Carácter racionalista. La reflexión sobre los elementos propios de la arquitectura se hace presente aquí, pero se pierde la atención en lo particular al tener las obras más valor por su condición de tipo que por su individualidad. Se reconocen a partir de este carácter nuevas formas-tipo producto de los nuevos destinos y requerimientos, de la economía, de los materiales. Y se pasa aquí del trabajo con el concepto de edificio a trabajar con el tipo, entendido como unidad del volumen donde se barren el revestimiento, el ornamento y la forma como resultante. En las escuelas la tipificación en planta parte de los módulos de aulas –entendidas como el elemento principal- y tiene su correlato a nivel volumétrico, donde la repetición tiende a la producción de una imagen homogénea que contribuye

también a la identificación de las obras con su gestión. El programa se resuelve según la solución estandarizada, anulándose en su particularidad el lote y la localidad.

La estrategia que permite profundizar en los caracteres racionalista y funcionalista empleados tiene que ver con reconocer en el "partir de la planta" la particularidad proyectual de estos arquitectos jóvenes argentinos. Resolver las tensiones entre planta y alzado, entre distribución y juego volumétrico, entre funcionalidad y representación conforman aspectos de un tema siempre presente en los debates arquitectónicos que resumimos con esta expresión. Esto no es un tema nuevo ni propio de las primeras décadas del 1900, sino que parte de un proceso de selección que cuenta entre sus referentes a Guadet, Durand, Viollet le Duc y Le Corbusier [*Anexo I*, p. 289].

Lo cívico y lo comunitario. Estos caracteres identificados como propios de la arquitectura moderna, responden también a otro criterio de análisis, en su condición de objetos arquitectónicos portadores de imágenes en tanto representación de otras esferas y valores asociados. En este sentido se plantea la vinculación con el concepto de representación proveniente de la sociología de la cultura. La complejidad de la representación tiene diversas modalidades de relación con el mundo social y se vincula en nuestro análisis con los rasgos identitarios de un Estado o de una comunidad para lo cual se produce esta representación, entendida como garantía de un orden que delimita espacios y define relaciones con "los otros" a partir del ideario que se transmite con estas arquitecturas. Desde allí nos adentramos en el análisis de "lo público" -y de la edilicia pública atendiendo a su dimensión urbana- en donde confluyen dos estadios convertidos en esta tesis en núcleos conceptuales: lo cívico y lo comunitario.

Comunitario. Se emplea este término atendiendo a la acepción de comunidad moderna, como fragmentación de la sociedad urbana, y no en relación a la idea de lo comunitario que se vincula a las formaciones tradicionales pre-estatales. Esta acepción se inscribe en un proceso que es común a las primeras décadas del siglo XX, donde los nuevos barrios se conectan a la idea de comunitario, en un proceso que está vinculado a la conformación de los sectores populares. Como han señalado Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero, estas nuevas identidades colectivas construidas en torno a los barrios parten del establecimiento de lazos sociales más permanentes, vinculados al lugar de residencia y potenciados por nuevas rutinas familiares y laborales, entre ellas la escolaridad.[60]

La idea de relaciones primarias identificadas con la unidad y el encuentro subyacentes en el término comunidad podemos relacionarla con

---

[60] Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero. *Sectores populares, cultura y política,* Sudamericana, Buenos Aires, 1995.

la escala de los nuevos vecindarios, donde es la escuela la institución que aparece como vehículo de vinculación entre clases sociales, como un espacio común y nivelador en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural, convirtiéndose en un elemento altamente significativo a escala urbana.[61] Enclavados en los nuevos barrios, los edificios escolares pueden ser leídos como "avanzadas de civilización", como mojones que ordenan funcional y simbólicamente las ciudades.

El Estado nacional y los estados provinciales son desde esta perspectiva la concreta representación de la sociedad comunitaria, donde el problema moderno es la búsqueda de valores compartidos y su articulación, entre los individuos, transformados en ciudadanos; donde la política civil apunta a la disolución de los particularismos, y donde el concepto de cívico comienza a emparentarse con el de comunidad en su acepción moderna: la comunidad nacional o la comunidad provincial según el caso. La escolaridad en este sentido persigue la justificación de una nueva idea de comunidad y nuevas formas de sociabilidad.

Cívico. Se relaciona lo cívico por un lado con las grandes ciudades, y la apelación a la representación en sus centros: lo público urbano. Por otro lado con la ciudad en su conjunto, con la idea de proyecto que aporta un análisis "desde arriba", desde el Estado y sus instituciones e iniciativas. Desde esta perspectiva seguimos a Adrián Gorelik quien, retomando a James Scobie, identifica una nueva unidad urbana: "el barrio suburbano moderno como fenómeno material, social y cultural"[62] y a partir de allí, tres escalones en la conformación del hombre público: el vecindario, el barrio, y el centro. Barrio y parque son entendidos como espacios públicos, como dispositivos, a distinta escala, de integración y normalización, que las instituciones contribuyen a reforzar, y entre las cuales será la escuela la que lleva el mensaje del Estado, construyendo *desde arriba* una variedad de relaciones posibles entre sociedad civil y Estado, y dando forma territorial y urbana al ser "instituciones localizadas". La escuela como parte de lo público-estatal, con rol protagónico en la constitución de identidades socio-espaciales, integración social y nacional y ascenso social.

Atendiendo a las distintas dimensiones de estos conceptos, otro modo de aproximación es el que nos aporta Patrick Geddes, con su noción de *civics* asociada al planeamiento regional y aplicada a la ciudad toda. Geddes subraya la base social del fenómeno urbano, donde lo cívico aparece como una nueva ciencia: ciencia del gobierno de la sociedad. Bajo

---

[61] En el contexto de formación de estos nuevos barrios, la unidad vecinal todavía no había aparecido. Este dispositivo -ideado por Clarence Perry para el Plan Regional de Nueva York de 1924- se aplica por primera vez en nuestro país en 1943 en el Plan para Mendoza, de Bereterbide, Belgrano Blanco, Cravotto y Scasso.

[62] Adrián Gorelik. *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936,* Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998, p. 273 y James R. Scobie. *Buenos Aires. Del centro a los barrios. 1870-1910,* Buenos Aires, Solar, 1977.

esta potencialidad reformista de este nuevo concepto de la administración local "lo público no sería redefinido por el trazado de nuevos paseos, sino por servicios para los más débiles con un sentido similar al higienismo social".[63] La noción de *civics* de Geddes se opone a la centralidad del Estado nacional y se plantea como una composición de regiones o comunas, donde éstas, más que objetos de planeamiento, son los elementos que proveen las bases para la total reconstrucción de la vida social y política.

Escuela Nueva. La "Escuela Nueva" es el último de los núcleos conceptuales a abordar, y que en esta tesis ha resultado clave para adentrarnos en los quiebres del campo de la Pedagogía.[64] Hay muchos modos de denominar a estas experiencias. En el contexto internacional, Adolphe Ferrière ensaya una primera distinción:

> "La escuela activa y la educación nueva son como la parte y el todo. La escuela activa es la teoría de la enseñanza de la educación nueva. Escuela activa es evidentemente una fórmula sencilla y demasiado breve para explicar mucho, pero es fórmula que sugiere y expresa lo esencial, a saber, la necesidad de hacer penetrar en la escuela la actividad real, viviente y espontánea del niño."[65]

La acepción de la Escuela Nueva que trabajamos es la expresada por Lourenço Filho, y abarca desde la caracterización de un nuevo modo de trabajar, la identificación de asociaciones creadas para el intercambio de informaciones y la propagación de ideales comunes de reforma educativa hasta su sentido más amplio, ligado al de un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general.[66] Y en este sentido detectamos en nuestros análisis de casos hibridaciones respecto a los dos grupos que Claparède identifica en *Psicología y Pedagogía Infantil:* los fundamentalmente prácticos, los intuitivos, que al frente de un centro de educación han sido reformadores y que fundaron teorías a partir de sus experiencias, y son las personas a cargo de las Escuelas Nuevas. Y los otros, principalmente científicos, psicólogos, constructores de teorías, que se agruparon en asociaciones (nacionales o internacionales) cuyos

---

[63] Ana María Rigotti. *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900 - 1960)*, en prensa.

[64] Seguimos aquí a Mariano Narodowski cuando afirma que la Pedagogía moderna nace con el concepto de que el niño debe ser educado; y asocia este momento (que el historiador Philippe Ariés situó hacia el final de la Edad Media) con la aparición de una nueva sensibilidad hacia el niño, una nueva forma de hacerse cargo de él. Dussel y Caruso señalan que esta postura de cuidado hacia el niño, de su vigilancia intensiva, da pie a la formación y estructuración de un saber que dice por qué debe hacerse eso, con qué fines y con qué medios: la Pedagogía. Ver: Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

[65] Adolfo Ferrière. *La Práctica de la Escuela Activa*, Madrid, Beltrán, 1928, p. 29.

[66] Lourenço Filho y Manuel Bergstrom. *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977, pp. 3-4.

propósitos reformadores se realizaron mediante asambleas de educación, publicaciones periódicas, intercambio de maestros, etc.

Edouard Claparède también enumera las distintas innovaciones científicas y educativas que surgieron al mismo tiempo que la Escuela Nueva y que, a su vez, fueron motivación de su aparición. Dentro de las innovaciones educativas detalla al conjunto de experiencias que resumimos como escolanovistas: La Escuela Nueva (Inglaterra, 1889 - sobre el continente desde 1898), la Educación especial de los retrasados (Alemania, 1867 - Suiza, 1888), la Escuela sobre medida, sistema de Mannheim (Alemania, 1900), la Educación especial de los subnormales (EEUU, 1900), la Escuela del trabajo - Arbeitschule (EEUU, 1896 - Alemania, 1907), el Sistema Montessori, Casa de los Pequeños (Italia, 1909), las Escuelas al aire libre (Alemania, 1904), el Self Government (EEUU, 1891-1901), la Boys Scouts Eclaireurs (Inglaterra, 1908), el Terreno de Juego (EEUU, Alemania hacia 1890), la Gimnasia rítmica (Suiza, 1904), los Tribunales de niños (EEUU, 1899) y las Direcciones para la elección de una carrera (EEUU, 1909).[67]

Atendiendo a estos antecedentes es que las experiencias en nuestro país tomaron indistintamente los nombres de "Escuela Activa", "Escuela Nueva" o "Escuela al Aire Libre", siendo esta última denominación la única que tenía una connotación vinculada a un tipo edilicio determinado. En el contexto local, se aborda a estas acepciones entendiéndolas, más allá de responder a un tipo de escuela o sistema didáctico determinado, como piezas de todo un conjunto de principios alternativos al pensamiento positivista de la ciencia, tendientes a rever formas tradicionales de la enseñanza. Identificamos que en Santa Fe, Córdoba y Mendoza se desarrollaron algunos de los enunciados alternativos producidos desde las provincias, donde "estas categorías de intelectuales-docentes se generó principalmente en el interior del país, donde se argentiniza el discurso de la Educación Nueva, se usa con sentido propio".[68] No casualmente las experiencias cordobesa y santafesina se inscriben en un contexto de pujas en la relación Nación-provincia, manifestando la estrecha relación entre educación y política. Y en este registro, la demostración de los vínculos entre arquitectura moderna y escolanovismo es una de las estrategias metodológicas de esta tesis.

---

[67] Las innovaciones científicas fueron: la Eugénica (Inglaterra,1883-1904), los estudios y cálculo de las correlaciones (EEUU,1901-Inglaterra,1904), el Psicoanálisis (Austria,1900), el Test Binet-Simon (Francia,1905), los laboratorios, escuelas, clases de ensayo, instituciones de pedagogía experimental (EEUU, 1896 - Francia, 1905 - Alemania, 1906), las Escuelas de las Ciencias de la Educación (Suiza, Bélgica, 1912) y el Taylorismo (EEUU,1911). En: Edouard Claparède. *Psicología del niño y pedagogía experimental***,** Madrid, Beltrán, 1928 (1909).

[68] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943),* Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 133.

4. Orden de la exposición

La tesis despliega su argumentación en un capítulo destinado a las políticas nacionales y sus antecedentes, un capítulo donde se abordan las estrategias llevadas adelante por la Concordancia a nivel nacional, cuatro capítulos que atienden a los momentos provinciales seleccionados y dos anexos donde se ahonda en fundamentos teóricos y fuentes respecto a Arquitectura moderna y Pedagogía.

El primer capítulo constituye un marco con antecedentes, sustento teórico y reflexiones en torno a las escuelas primarias nacionales -en urbes y bordes- y a Arquitectura y Pedagogía modernas y su incidencia en las escuelas hasta el gobierno de Agustín P. Justo. Su análisis nos provee –además de las conceptualizaciones mencionadas- de un catálogo que nos permite medir certeramente los márgenes de innovación o excepcionalidad de la edilicia escolar promovida por el Estado nacional y por las provincias de estudio en el período; ya sea por el lugar que le cupo a la edilicia escolar dentro de los programas de gobierno como por la apelación a la arquitectura moderna como instrumento para responder a los requerimientos de estos programas.

El segundo capítulo se centra en las acciones llevadas adelante por el Estado nacional durante el período de la Concordancia, y en particular en la presidencia de Justo, donde se reflexiona siempre poniendo como eje a la edilicia escolar, en las estrategias llevadas adelante tanto para Capital Federal como para las escuelas rurales en provincias, correspondientes a la Ley Láinez.

Uno de los planteos de esta tesis es que, a diferencia del accionar del Estado nacional respecto a territorios nacionales y provincias donde la introducción de un lenguaje modernizante se registra sólo en Capital Federal, las estrategias en las provincias de estudio introducen la arquitectura moderna no sólo en las urbes sino en los medios suburbano y rural. Mientras desde algunos sectores el formalismo modernista aporta no más que livianos órdenes geométricos o funcionales, encontramos aquellos grupos que “intentaron explorar los significados profundos de la modernización”, donde la Arquitectura entendida como cultura, se traduce en la “búsqueda de respuestas a los problemas más hondos de la sociedad”.[69] Ahondar en la complejidad que encierra la arquitectura de las escuelas implica entonces profundizar en los vínculos entre lenguaje, programa, políticas educativas, gestiones y autonomías provinciales según una pluralidad de significados y de representaciones posibles y específicas para cada una de las gestiones estudiadas. A ellas dedicaremos los

capítulos siguientes circunscribiéndonos a las gestiones mencionadas de las provincias de Mendoza, Santa Fe –con un capítulo dedicado a cada gobernación- y Córdoba. Se emplea la misma metodología para abordar estos cuatro capítulos. Esto implica segmentar el análisis en tres líneas de estudio interrelacionadas. La primera atañe a la particularidad de las gestiones y el tipo de política de gobierno educativa y de obra pública que éstas llevaron a cabo dentro del panorama de los años treinta, para que se haya adjudicado un rol preponderante a la educación primaria y a la construcción de escuelas. Allí se focaliza en cómo el género de la arquitectura escolar se integró a los planes de obra pública; también en la relación entre edilicia escolar y políticas educativas. La segunda línea versa sobre el correlato legislativo de las acciones a nivel educativo. La tercera se centra en el lugar que le cupo a los edificios en cada particular coyuntura. Estos son los tres ejes que se entrecruzan para poder aprehender el mensaje de estas nuevas escuelas, cuya vinculación también se reconoce como un aporte de esta tesis. Con la edilicia escolar como disparador, la estructura de cada capítulo toma una forma que le es propia en función del lugar que le cupo a esta temática en relación a las tres vías de análisis.

El último capítulo condensa las comparaciones y consideraciones finales respecto a los contrapuntos Nación-provincias, poniendo en relación los distintos modos en que la nueva arquitectura estuvo atravesada o atravesó con su impacto a estas gestiones en el contexto de heterogéneos procesos civilizatorios. Se ponen en paralelo las vertientes modernizadoras identificadas, donde adquiere verdadera dimensión el rol de la edilicia escolar como instrumento de Estado a través de los cuerpos técnicos, arribando también a conclusiones respecto a los distintos roles asumidos por los arquitectos. Las respuestas a urbes y bordes, desde la acción política, legislativa y constructiva y el adicional que añade a estas experiencias el atender a los postulados pedagógicos son otros de los hilos que se recogen en este apartado. Por último, y atendiendo al valor de estudiar la historicidad de la arquitectura escolar como instrumento estatal, se plantea cómo la toma de conciencia respecto a las múltiples reflexiones e indagaciones disciplinarias que concurren en los edificios escolares conduce a pensar en el impacto que el conocimiento de los principios arquitectónicos y urbanísticos en ellos empleados tendría como herramienta de la práctica actual.

Completan esta investigación una serie de aportes que en su particularidad otorgan mayor profundidad al estudio de determinados temas y que hemos ordenado en dos anexos. En el primero de ellos se profundiza

---

[69] Las citas corresponden a Jorge F. Liernur. "Moderna (arquitectura)", en J. F. Liernur y F. Aliata.(Comp.). *Diccionario de arquitectura en la Argentina.* Clarín, Buenos Aires, 2004, tomo i-n, p. 147.

en los fundamentos teóricos sobre los que la tesis se apoya para el análisis de los edificios escolares, y se agrega un apéndice documental de construcción y publicación de arquitectura escolar en los principales centros emisores que complementa las reflexiones respecto a los procesos de selección identificados. El segundo anexo amplía la conceptualización respecto a los enunciados pedagógicos alternativos al pensamiento positivista, analizando también sus implicancias en la arquitectura escolar como género, en la configuración del aula entendida como su elemento primario y, por extensión, en la planta arquitectónica y urbana donde se implantan las nuevas escuelas.

Capítulo I.

ESCUELA Y NACIÓN

Singularidades y contrastes a partir de la edilicia escolar

Este primer capítulo constituye un marco general donde, a través de la identificación de las políticas nacionales y sus antecedentes, se pone en contexto la importancia del sistema educativo en la formación del Estado argentino. Se recorren cronológicamente las distintas estrategias llevadas a cabo a partir de delinear una secuencia en la que confluyen gobiernos, teorías educativas y edificación escolar. También se visualiza, a través de la educación primaria, el movimiento oscilante en los ámbitos de competencia entre Nación y provincias; una cuestión que en nuestro país data de mucho antes de la constitución del Estado nacional.

La fuente fundamental son los tres tomos editados en conmemoración del Cincuentenario de la Ley 1420, que no se emplean como mera recopilación sino como referente para dimensionar el lugar que le cupo a las construcciones escolares en los distintos períodos. En el mismo registro se recurrió a *El Monitor de la Educación Común* atendiendo a los distintos ciclos presidenciales del Consejo Nacional de Educación, a la publicación de leyes, proyectos y sus comentarios, y también a la publicación de planes de edificación escolar como de edificios terminados.

La dimensión nacional estricta es explorada a través de las llamadas “escuelas Láinez”, atendiendo aquí a sus orígenes y retomando en el próximo capítulo el lugar que les cupo en la década de 1930,

El análisis del lugar de la edilicia escolar promovida por la Nación, si bien constituye un marco para esta tesis, es también la vara para medir tanto el accionar del Estado nacional en el período de la Concordancia como la excepcionalidad de las acciones provinciales en esta materia, en el mismo período.

1.1. Estado nacional, provincias y proceso civilizatorio

Analizar la constitución del Estado nacional hacia 1880 en el marco del "proceso civilizatorio" conceptualizado por Norbert Elias [*Introducción*, p. 27] implica que:

> "…los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan al individuo a través de la modelación desde pequeño como una especie de segunda naturaleza y se mantienen vivos en él por medio de un control social poderoso y muy estrictamente organizado, no pueden entenderse en virtud de fines humanos generales y ahistóricos, sino como resultado de un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de las formas específicas de relación que se producen en tal proceso y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen".[1]

En el proceso histórico de nuestro país, la autonomía de las provincias fue muy anterior a la constitución del Estado nacional, si bien "la 'idea nacional' obliga a desviar la atención desde aquello que es mudable a lo que es permanente e inmutable".[2] La provincia puede entenderse -al menos hasta 1880- como una polaridad respecto a la existencia de un Estado nacional, aunque como instancia de articulación de relaciones sociales no pudo llegar a constituir -aisladamente o a través de pactos federativos- estados autónomos si entendemos por ello la conformación de verdaderos sistemas institucionales. Recién hacia 1880 se consolida un relativa estabilidad, cuando el Estado nacional comienza a afianzar su aparato institucional y a ensanchar sus bases sociales de apoyo, para lo cual "se fue apropiando de nuevos ámbitos operativos, redefiniendo los límites de la acción individual e institucional, desplazando a la provincia como marco de referencia de la actividad social y la dominación política".[3]

Lo que planteamos como singularidad durante el proceso de formación del Estado nacional es una particular conjunción de los conceptos de autonomía y estatidad al producirse una gradual sustitución del marco institucional provincial como principal eje articulador de relaciones sociales. Siguiendo a Oszlak:

> "El Estado se fue haciendo visible a través de un aparato burocrático y normativo crecientemente especializado, en el que se condensaban y cristalizaban los atributos de la 'estatidad'. Estos procesos tendieron, al

---

[1] Norbert Elias. *El Proceso de la Civilización*, México, FCE, 1987, p. 526.

[2] *Ibid.*, p. 26.

[3] Oscar Oszlak. *La formación del Estado argentino,* Buenos Aires, Ariel Historia, 2006, p. 274.

> alterarse la relación de poder entre el gobierno nacional y las provincias, a desplazar los ejes de articulación social e integración política."[4]

A partir de 1880, y en menos de dos décadas, se produjo un cambio en la correlación de fuerzas entre el Estado nacional y las autonomías provinciales en su conjunto, y con cada una de ellas.

Interesa establecer la diferencia entre autonomía y estatidad. La reivindicación de la autonomía del Estado nacional presuponía negar que la autoridad que investía emanaba de las soberanías y autonomías provinciales. De este modo, "la autonomía y jurisdicción funcional de las provincias se irían desdibujando al ritmo de la múltiple acción penetradora del Estado nacional".[5] La intervención de los gobiernos provinciales quedaría circunscripta a asegurar el normal desenvolvimiento de las relaciones sociales en el ámbito local de la producción, fundamentalmente mediante el disciplinamiento de la fuerza de trabajo y la provisión de algunos servicios. Este accionar tan limitado es el que se revierte más tarde, en las gestiones de gobierno estudiadas de la década de 1930.

La estatidad es entendida como "instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional".[6] Conformada a partir de la ampliación del aparato administrativo, implica la apropiación y conversión de intereses civiles a través de una serie de instituciones poseedoras de legitimidad. Dotar de identidad colectiva y ejercer un control ideológico que implica un mecanismo de dominación fueron las dos caras de una misma moneda.

El Estado nacional construyó su gubernamentalidad [*Introducción*, p. 26] a partir de esta red de instituciones y procedimientos que posibilitaron el ejercicio del poder y, en el plano político, extendió esta red a través de diferentes formas de penetración que produjeron sustanciales cambios en el carácter de las relaciones Estado-sociedad.[7] El lugar de la escuela en este entramado, en su rol de articulador de relaciones sociales primarias es fundamental; y la edilicia un eficaz instrumento.

Estos mecanismos de interdependencia enunciados por Elias afectan al destino de los hombres, contándose la escuela entre las instituciones que se van modificando conjuntamente con el entramado de las relaciones humanas. Asociamos estos mecanismos con el costo del progreso y la reproducción del Estado, "único actor capaz de garantizar la vigencia y

---

[4] *Ibid.*, p. 169.

[5] *Ibid.*, p. 123.

[6] *Ibid.*, p. 16.

[7] A la vez se enmarca en el proceso civilizatorio de Occidente, en el sentido de la complejidad en la división de funciones, en la estabilidad en los monopolios de la violencia física y en interdependencias y competencias de los hombres en espacios territoriales tan amplios.

continuidad de ciertos parámetros de organización social, denominando a ese sistema de convivencia civilización”.[8]

1.2. Sistema educativo y edilicia escolar en la formación del Estado argentino

Es específicamente en la educación donde la gubernamentalidad cumplió el propósito de construir ciudadanía y educar al ciudadano para configurar la comunidad moderna. La enseñanza primaria fue instrumento y manifestación privilegiada del comportamiento civilizado, al tiempo que garantía de orden mediante su difusión. Desde un Estado que asume la educación del soberano desde un principio universal y que a partir de la institución educativa avanza sobre los particulares, surgieron distintas estrategias que apuntaron hacia fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX en nuestro país a construir el perfil de un ciudadano convergente con la configuración de la nacionalidad. En este sentido resultan particularmente interesantes las reflexiones de Torcuato Di Tella al visualizar la educación como uno de los instrumentos más obvios de aceleración del proceso de civilización. Las variables educación y desarrollo económico operan así una sobre la otra, construyendo un modelo de proceso y es en este registro que este autor establece las diferencias entre las prioridades del accionar de Juan Bautista Alberdi y de Domingo Faustino Sarmiento, priorizando el uno la educación de un grupo de élite y el otro la transformación masiva de la población por la educación primaria.[9]

Volviendo a las pujas por los ámbitos de competencia entre Nación y provincias en materia de educación primaria, observamos cómo desde las primeras décadas del siglo XIX diversos borradores de los puntos acordados por la Comisión de Constitución de 1819 versaban sobre los intereses de Nación y provincias en materia de educación, respondiendo a las vicisitudes de la organización institucional y a los ideales que determinaron la organización nacional. Estos borradores fijaban los límites de las provincias actuantes, atribuyéndole al Congreso la facultad de “formar planes uniformes de educación pública y proveer de medios para sostener establecimientos de esta clase”.[10] Las provincias delegaban así en la Nación -como atribución del Congreso- formar planes uniformes de educación pública, con el objetivo de delinear, por medio de la instrucción, un “ser nacional homogéneo”, cualquiera fuese origen geográfico. Los

---

[8] Oscar Oszlak. *La formación del Estado argentino*, cit., p. 191.

[9] Torcuato Di Tella. “Raíces de la controversia educacional argentina”, en: Torcuato Di Tella y Tulio Halperin Donghi (Comp.), *Los Fragmentos del Poder*, Serie: Los Argentinos 9, Buenos Aires, J. Alvarez Ed., 1969, pp. 289-323.

[10] Así se sanciona en la sesión del jueves 12 de noviembre de 1818. “Asambleas Constituyentes Legislativas, tomo I, p. 392. En *El Monitor de la Educación Común*, N° 799, Julio 1939, p. 6.

autores de la Constitución Nacional de 1826 no se apartaron del principio adoptado en materia de educación propuesto por la Constitución de 1819.[11]

La Constitución Nacional sancionada en 1853, en su artículo 5, mantiene la organización de la educación primaria gratuita como atributo de las provincias confederadas no delegado a la Nación. No obstante, en el inciso 16 del artículo 64, al fijar las potestades del Congreso Nacional, establece que debe “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria”. Los constituyentes, remarcaban así la importancia que tenía en la construcción de la nacionalidad la formación de un espíritu homogéneo por medio de la instrucción pública.[12]

Del lado de las provincias, cuando éstas en 1820 rompen el vínculo de unión política, cada una se ve en la obligación de sancionar un Reglamento o Estatuto Provisorio, cuando no una Constitución, y lo hacen copiando el alcance y verdadero sentido de los preceptos de la efímera Constitución Nacional de 1819. Casi sin excepción, todas transcriben el inciso que atribuía al Congreso Nacional la facultad de dictar planes de instrucción general. Sancionada la Constitución Nacional de 1853, muchas Cartas provinciales mantuvieron textualmente el inciso; otras dedicaron un capítulo especial a la instrucción pública primaria, media y superior, y las menos supeditaron la materia al régimen municipal. Es evidente que faltó la comprensión del asunto, pues todas creyeron así cumplir con la obligación que las mismas provincias se impusieron de costear y fomentar la instrucción, conforme al artículo 5 de la Constitución Nacional. Santa Fe fue quizás la única provincia que comprendió la armonía entre ambos artículos, pues en el artículo 19, inciso 11 de la Constitución de 1856 se dice:

> “Proveer lo conducente a la prosperidad de la Provincia, al bienestar y progreso de la ilustración, arbitrando los recursos necesarios para el sostén de los establecimientos de educación pública”.

De este modo, se explicita que es atributo de la Nación dictar planes educativos y de la provincia asegurar la instrucción primaria y el sostén de sus establecimientos.

Según las teorías políticas del momento, la instrucción primaria exigía tanto o más que la media o superior, un régimen que diera unidad y estableciera principios generales en todo el país. Es por ello que las provincias tenían la obligación de asegurar la educación primaria, pudiendo solicitar la ayuda de la Nación cuando lo necesitaran, pero siempre

---

[11] Esta Constitución tuvo una breve vigencia; rigió desde el 25 de mayo de 1819 hasta febrero de 1820.

conforme a los planes y principios generales impuestos por la Nación. Bajo este espíritu, el proyecto presentado por la Comisión del Senado en 1881 sobre instrucción primaria, asignaba al Consejo Nacional de Educación (CNE) la facultad de inspección no sólo en la Capital Federal y Territorios Nacionales sino también en provincias. Se refería además a las necesidades de un censo, creándose a tal fin una oficina de estadísticas de la educación común para todo el país. Esto es reafirmado posteriormente por el proyecto de la Comisión de la Cámara de Diputados en junio de 1883, que estatuyó la instrucción primaria, gratuita y obligatoria en toda la República. Sin embargo, la materia fue dejada de lado y, modificados los anteriores proyectos, se eludió resolverla disponiéndose que la Ley rigiera exclusivamente para la Capital y Territorios, pues lo que importaba era dar fuerza de ley al decreto del Poder Ejecutivo, creando el CNE y disponiendo sobre asuntos que trataba la antigua Ley de la Provincia de Buenos Aires de 1875, una vez federalizada la ciudad. Esos avatares terminaron por circunscribir los fundamentos constitucionales de la Ley al tema de la religión, como observa José Manuel Estrada:

> “La Constitución argentina es a la vez un Código político, social y económico; muchas materias podrían ser desempeñadas por las provincias; pero era tan clara la impotencia y pobreza de muchas de ellas al tiempo de dictarse la Constitución, que se hizo necesario conceder al Gobierno Nacional la facultad de vigorizar el movimiento industrial y educacionista de la República, so pena de que paralizara completamente el adelanto de la Nación. A ese fin concurre la disposición del inciso: la instrucción general, o primaria, y la universitaria; necesidades perentorias de los pueblos deben ser un objeto de preferencia para los Gobiernos; y cuando su acción es deficiente, el Estado General debe suplirse, auxiliando el esfuerzo de las corporaciones en ese sentido o reemplazándolo cuando no existan.”[13]

La inspiración sarmientina

Domingo Faustino Sarmiento fue un incesante luchador por la difusión de la enseñanza y de la escuela pública, llegando a tener su accionar proyección internacional. Se encargó tanto de la obtención de recursos como de la erección y emplazamiento de los de edificios escolares, estableciendo “la instrucción primaria como un espacio público nacional”.[14]

---

[12] De este modo, las ideas de Urquiza, Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Pellegrini sobre la educación del pueblo afirmaban el acierto de la Constitución al atribuir al Congreso de la Nación las directivas que deben regir en todos los órdenes de la instrucción pública.

[13] José Manuel Estrada, tomo III, p. 225, citado en: *El Monitor de la Educación Común*, N° 799, Julio 1939, p. 9.

[14] Adriana Puiggrós (Dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina IV*, Buenos Aires, Galerna, 2001, p. 14.

La importancia adjudicada a la edilicia escolar lo llevó a desarrollar y a exponer en *De la Educación Popular*, de 1849, una teoría donde la escuela era el ámbito para una educación intelectual, física y moral. El edificio, en tanto necesidad pedagógica, implicaba que su emplazamiento, forma, organización y materialidad derivaran de la Pedagogía, debiendo la Arquitectura proveer estas respuestas. Sarmiento destina un apartado especial al análisis de los edificios y mobiliario de escuelas primarias, comparando tratados y reflexiones de sus propios viajes a Estados Unidos, Francia, España, Alemania, Holanda, Gran Bretaña y otros países.[15] El "local adecuado" se presentaba como condición primera en su enumeración de las "condiciones de la buena enseñanza", introduciendo con ello como fundamental la atención a los problemas de ventilación, asoleamiento e higiene. Paralelamente, resultaba importante que las escuelas fuesen atractivas desde lo estético, "con cierto lujo de decoración", a fin de educar también el gusto de los niños. Afirmaba en este sentido que:

> "Nuestras escuelas deben por tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aún lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada."[16]

Paralelamente, la decisión de dotar al sistema educativo de edificios y por extensión de rentas propias, colocaba a la educación en una posición de relativa autonomía respecto a los avatares de la política de turno. Pero el propio Sarmiento ya se preguntaba si el erigir estos establecimientos estaba entre las atribuciones municipales, provinciales o si debía el Estado nacional levantarlas en toda la extensión de la República.

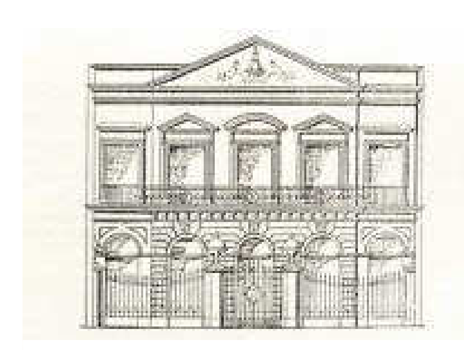
Gustavo Brandariz ubica el comienzo de la arquitectura escolar argentina en 1856, cuando el gobernador de la provincia de Buenos Aires - Pastor Obligado- independizó al Departamento de Escuelas del Consejo de Instrucción Pública creado un año antes, confiando su jefatura a Sarmiento. El sanjuanino implementó políticas educacionales entre 1856-1857 como Jefe del Departamento de Escuelas y entre 1875-1881 como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.[17]

Fue también Sarmiento quien propuso transformar la sede del Departamento de Escuelas en una escuela modelo. El edificio, inaugurado en abril de 1858 y llamado *Escuela Modelo de Catedral al Sur*, fue

---

[15] Domingo F. Sarmiento. *De la Educación popular*, Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belín, 1849, pp. 337-379.

[16] *Ibid*., p. 357.



Escuela de Catedral al Norte. 1859-1860
Arq. Miguel Barabino.
Fuente:
http://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446



Escuela de Catedral al Norte. 1859-1860
Fachada de la escuela que muestra la parte original y la ampliación lateral de 1884.
Fuente:
http://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446

ejecutado por contribución de los vecinos. Si bien fue la reforma de un edificio preexistente, materializaba las ideales sarmientinos al poseer un amplio salón, varias salas graduadas y mobiliario y material didáctico traídos de Estados Unidos.[18] De ese país importó no sólo las ideas pedagógicas -a las cuales podía acceder a través de lecturas y conferencias- sino los modelos arquitectónicos de las escuelas, mobiliario y equipamiento, que había cotejado *in situ* y expuesto muchos de ellos en *De la Educación popular*.

Un hito fundamental fue la Ley de Fondos para la creación de Escuelas para la provincia de Buenos Aires, aprobada por la Legislatura provincial en agosto de 1858, que establecía la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el respeto a la libertad de cultos, una organización centralizada del gobierno escolar y la autonomía rentística. Otorgaba recursos especiales para la construcción de edificios escolares, siendo éste el primer fondo exclusivamente destinado a edilicia escolar, que se sumaría a los aportes vecinales. La *Escuela de Catedral al Norte* -ideal del proyecto escolar sarmientino- fue el primer edificio específicamente diseñado para este programa mediante un concurso ganado por el arquitecto Miguel Barabino, e inaugurada por Sarmiento –por entonces Ministro de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires- en julio de 1860. De dos plantas, coronadas por un frontón clásico, se convirtió en el modelo a seguir por toda una serie de edificios escolares.

Otro hito fue la Ley de Instrucción Pública de 1875, tendiente a unificar la dirección de la enseñanza, el establecimiento de los niveles educativos (infantes, comunes y especiales) y la formulación de programas pedagógicos de la provincia de Buenos Aires. Fundada en los principios que más tarde sirvieron de base a la Ley 1420, la educación era aquí común, gratuita y obligatoria, pero no laica.

Con la federalización de Buenos Aires, Sarmiento fue colocado al frente de las escuelas de la Capital Federal.

> "La Comisión ha tratado de independizar a la educación de todos los otros poderes públicos (…). La escuela es el organismo desde el cual puede y debe el Estado desarrollar la acción más intensa y eficaz para imprimir en el futuro una fisonomía nacional considerada en todos sus aspectos, sociales, políticos, económicos, culturales, etc. No hay asunto en general en que no pueda darse a la enseñanza un carácter nacional".
>
> Sesión de la Cámara de Diputados del 4 de julio de 1883.[19]

---

[17] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina,* Serie Ediciones previas FADU, N° 19, Buenos Aires, UBA, 1998, p. 21

[18] En: Marcelo Gizzarelli. "Los espacios de la educación en la Argentina", *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico,* N° 2, Buenos Aires, 1982, pp. 99-100.

[19] Consejo Nacional de Educación (CNE). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires, 1938, p. 54.

Si pensamos que durante su gobernación en la provincia de San Juan se creó en 1864 el *Colegio Preparatorio* –más tarde llamado *Colegio Nacional de San Juan*, con capacidad para mil alumnos- o cuando fue presidente de la Nación la *Escuela Normal de Paraná* en 1870, o que durante los períodos en que estuvo al frente del área educativa se fundaron 136 escuelas en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires sólo dos, podemos inferir que el proyecto sarmientino resultaba más afín con un modelo de país de desarrollo expandido y con economía diversificada que aquel modelo agroexportador de economía dependiente de 1880.

Respecto a la edilicia, no podemos hablar de una tipología escolar definida. Sí de una organización funcional que acusaba la atención por aspectos higiénicos y pedagógicos tomados del modelo norteamericano y de un lenguaje inscripto en el neorenacimiento italiano, como un modo de oponerse a la rigidez del neoclasicismo.[20]

Son interesantes ciertas enunciaciones sobre participación comunitaria en la creación y financiamiento del edificio escolar que, ya esbozadas en la publicación de 1849, serían retomadas en las décadas posteriores. Esta idea de escuela erigida con el aporte de vecinos organizados, de edificios símbolo de una época, no prescriptos por el Estado en su "ornato, lujo y extensión" sino determinados por la nueva "religiosidad" hacia la cultura de una comunidad.[21] Esto es lo que para Marcelo Gizzarelli sustenta el eclecticismo formal, es decir, la adecuación a los mecanismos de representación que las circunstancias exijan, sin imponer modelos prescriptos, universales. Las únicas limitaciones que se sugerían consistían en transparentar la carga simbólica de lo institucional, acentuando la representación de los valores adheridos a lo pedagógico.[22]

Brandariz señala que los edificios erigidos en la Capital, como en las distintas provincias, fueron producto de "una desvelada preocupación por la instrucción pública, apoyada por una teoría científica de la educación y de la arquitectura educacional".[23] Observamos así que el proyecto de estas escuelas, lejos de tener como objetivo el alinearse con teorías arquitectónicas en boga, se inscribió dentro de un plan de educación y de una pedagogía determinados, donde la arquitectura se entiende como instrumento.

---

[20] En líneas generales podemos señalar que en las obras neorrenacentistas italianas se encontraban soluciones dotadas de libertad proyectual al tiempo que inscriptas en los preceptos de un orden y una armonía.

[21] Domingo Faustino Sarmiento. *De la Educación popular*, cit., pp. 290-291.

[22] Marcelo Gizzarelli. "Los espacios de la educación en la Argentina", cit., pp. 99-100.

[23] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, cit., p. 20.

El Consejo Nacional de Educación y la Ley 1420: Centralización del gobierno de la educación

Con la articulación del Estado nacional -y la consecuente consolidación de la unión nacional tras la federalización de la ciudad de Buenos Aires- se hizo necesario crear los organismos educacionales del gobierno federal. Fue así que durante el primer gobierno de Julio A. Roca (1880-1886) el Estado se ocupó de manera plena del problema de la educación, tomando esta vía para hacerse cargo de una cuestión estratégica del proyecto de modernización como lo era la construcción de la identidad nacional.

La formación escolar constituyó uno de los principales medios de integración de las crecientes masas de inmigrantes que se asentaban en el país. Contrariamente a las ideas sarmientinas de la autonomía de recursos del sistema educativo, es decir la independencia del gobierno de la educación del poder político, Roca llevó a cabo un proyecto de macro-política educativa que giró en torno del financiamiento, apoyo y dirección estatal, y que le permitió asegurarse el control de los resultados, orientados a la consolidación, homogeneización y cohesión de la sociedad nacional.

Es dentro de esta esfera política, ligada a la administración y legitimación estatal, que la educación fue fundamental en el proceso de constitución del Estado nacional y lo siguió siendo en el proceso de democratización de las primeras décadas del 1900, cuadrando la hipótesis de Juan Carlos Tedesco de que "los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica".[24] Como antecedente de esta función política en el contexto internacional podemos retrotraernos al siglo XVIII en Prusia, donde se establece la obligatoriedad escolar y la educación se subordina a los fines políticos del Estado; también en Francia, la educación de carácter patriótico y tendiente a formar ciudadanos surge con la Revolución Francesa, siendo la institución escolar gratuita y de asistencia obligatoria.[25]

---

[24] Juan Carlos Tedesco. *Educación y sociedad en la Argentina (1180-1945)*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1986, p. 11.

[25] La escuela primaria, popular, común y de fines pedagógicos fue creada por el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). En su obra y escritos queda ya delineada la institución educativa que revolucionó la cultura en el siglo pasado, extendiendo el saber elemental a todas las capas de población en vastas regiones de Occidente e incluso Oriente. Consecuencia de las ideas desarrolladas por Comenio y Pestalozzi, durante el siglo XIX se desarrolló un amplio movimiento a favor de la educación popular. En Estados Unidos Horace Mann y los emersonianos se convirtieron en los grandes difusores y organizadores de las escuelas públicas de carácter pedagógico. En Alemania. Guillermo de Humboldt creó y desarrolló el sistema de la escuela pública, basándose en principios humanistas y pedagógicamente liberales, concentrados en una institución de carácter estatal. Bajo estas influencias es que surgieron en el siglo XIX los planes de educación popular, alentados en general por los pensadores y políticos liberales y progresistas más relevantes; éstos quedaron plasmados en una serie de leyes tales como la Ley Forster en Inglaterra de 1870, la Ley Ferry en Francia de 1882 y la ley prusiana en 1889. En nuestro país, la Ley 1420 fue un modelo de legislación de avanzada, basada en las ideas liberales y democráticas de su época, que creaba instituciones de servicio público con fines estrictamente pedagógicos. En: Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina,* cit., pp. 16-17.

En enero de 1881 un decreto del Presidente Roca creó el Consejo Nacional de Educación (CNE), a cuyo cargo estaba la dirección facultativa y la administración general del distrito escolar de la Capital Federal. Era éste un organismo vinculado directamente al gobierno nacional, pero a la vez autónomo y multidisciplinar, encargado de elaborar de manera integral el proyecto educativo. Roca designó a Sarmiento en 1881 para presidir el recientemente creado CNE y ese mismo año este último fundó *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial de difusión del Consejo.[26]

El propósito del gobierno fue el de reunir, por razones de conveniencia y economía, en un solo departamento las escuelas que la Nación subvencionaba o proveía directamente. La norma con respecto a la relación con los Territorios Nacionales era clara:

> Art. 9: quedan bajo dirección facultativa y administrativa del CNE las escuelas de las Colonias y Territorios Nacionales.

[26] *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, 1881-1949; 1959-1961; 1965-1976, Buenos Aires. El primer número de *El Monitor de la Educación Común*, fundado por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de escuelas, apareció en 1881 y el último en 1976. Es una de las revistas argentinas de más larga vida. Su perdurabilidad estuvo unida a su carácter de publicación oficial, que el CNE estaba obligado a editar por la Ley 1420. A su vez, seguramente influyó el haber sido una revista dedicada a la educación, un área central de las políticas estatales y, también, un tema de importancia para distintos actores sociales y políticos y organizaciones de la sociedad civil.
Desde el primer ejemplar, *El Monitor* tuvo dos objetivos fundamentales: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Éstos se plasmaron en la estructura de la publicación. Una sección estuvo destinada a la trascripción de las actas del CNE, estadísticas, informes de autoridades y funcionarios (como los escritos por los inspectores nacionales en las provincias y Territorios nacionales) y discursos de directores y maestros, entre otros.
El resto de la revista se dedicó a la temática cultural y educativa mediante la publicación de noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina. Esta sección contó con la colaboración de relevantes figuras argentinas y extranjeras, con especial énfasis en cuestiones didácticas y pedagógicas. Entre los pedagogos argentinos se contaron Francisco Berra, Carlos Vergara, Pablo Pizzurno, Víctor Mercante, Ernesto Nelson, Rodolfo Senet y Rosario Vera Peñaloza, por sólo nombrar algunos. En cuanto a los extranjeros, cabe mencionar las traducciones y fragmentos de John Dewey y María Montessori. Pero además de educadores, la revista concitó artículos de quiénes, provenientes de otras disciplinas, actuaban en el ámbito educativo y el Estado, como fueron Joaquín V. González, José Ingenieros, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones. A ellos se sumaron figuras argentinas y latinoamericanas del mundo de las letras como Gabriela Mistral, Juan Zorrilla de San Martín, José Vasconcelos.
A fines de 1920 y principios de 1930, *El Monitor*, al igual que el Consejo, fue refractario de la importancia que adquirieron las corrientes nacionalistas y tradicionalistas en la educación. En este período, autores como Ernesto Palacio, Ernesto Quesada y Carlos Ibarguren e incluso, José F. Uriburu, publicaron en sus páginas, mostrando la nueva constelación ideológica que predominó en la política argentina. Junto a este influjo, en 1932 asumió la dirección una Junta Directiva, que, según declaró, estaba formada por personas ubicadas en distintos lugares del espectro ideológico, entre las cuales estaban Enrique Banchs, Enrique de Gandía y María Luisa Alberti. Con la intención de renovar la publicación, se propusieron hacer una revista "ágil", "moderna" y "con alma", dirigida ya no solamente a los maestros sino también a los padres de familia (El Monitor de Educación Común, N° 715, julio 1932, pp. 3-4).
El peronismo significó una transformación importante del sistema educativo, durante el cual se produjo una ruptura con ciertas tradiciones de la política educativa forjada en las décadas previas. La imagen de Juan D. Perón, ilustrando la primera tapa del número de 1946 es un símbolo claro de estos cambios. En ese momento, el organismo ya estaba intervenido y poco después perdería su autonomía (1947) y sería convertido en la Dirección General de Enseñanza Primaria (1949) dependiente del nuevo Ministerio de Educación. En este momento, según la lógica extrema de los reglamentos, dada la supresión del Consejo, *El Monitor* dejó de publicarse. Extraído desde: http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/revista_elmonitor.pdf

El vínculo con las provincias era más laxo, explicitándose que el CNE distribuiría fondos a las provincias en virtud de la Ley de subvenciones a la educación común:

> Art. 10: quedan también a cargo del Consejo el fomento de las escuelas que las provincias sostienen por subvenciones nacionales.

En el momento de su constitución, el CNE tenía a su cargo la supervisión de la enseñanza de las escuelas normales de Capital, Colonias y Territorios Nacionales, que pasaron en 1914 a depender del Ministerio de Instrucción Pública.

Hacia fines de 1881 se convocó desde el ejecutivo a un Congreso Pedagógico Nacional, que sesionó en 1882 y donde primó la legislación liberal -y por extensión el laicismo- como norma en las escuelas del Estado. Este evento tuvo gran importancia y, si bien la Arquitectura no fue uno de sus temas fundamentales, se manifestó la necesidad de proveer de edificios propios a las escuelas que funcionaban en casas de familia. También en 1881 se realizó el Primer Censo Escolar de Capital Federal, de cuyos informes se destacaban con singular uniformidad dos preocupaciones: la de los locales escolares y la del material de enseñanza. Dos años más tarde se realizó el Primer Censo Escolar de alcance nacional.

El 8 de julio de 1884 se dio el impulso realmente trascendente: la promulgación de la Ley 1420. El debate en torno a esta ley –en el año 1883- implicó poner fin a la autonomía política de la educación, que pasó a depender centralmente del Estado nacional, y a través de la cual se expandió el sistema educativo nacional, expropiando los atributos en la materia a las provincias, la Iglesia y otros sectores civiles. Con la aprobación de la Ley de educación común, gratuita, laica y obligatoria quedó sentado el principio del laicismo y afirmada la concepción liberal del Estado. Si bien no era la opinión mayoritaria del país, representaba el triunfo de las tendencias que planteaban la imposibilidad de una autonomía real y efectiva de lo educativo sin la participación de la Nación. Con ella se dan cuerpos, instituciones e instrumentos legales al proyecto de educación estatal.

La Ley 1420 estructuró el nuevo sistema nacional en una educación común básica de siete años para todos y una escuela media con dos circuitos diferenciales: el bachillerato como preparación para la universidad y la escuela normal de carácter terminal para alimentar con maestros y profesores al mismo sistema.

> Art 1: La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad.

Ante la exigencia social y política de elevar el nivel de "civilización", la atención se concentró en la enseñanza primaria –sólo regulada en Capital Federal y Territorios Nacionales- donde se hicieron explícitos los contenidos mínimos a transmitir en función de valores seculares.[27]

El artículo 11 de la Ley de educación común incluía a las escuelas especiales de enseñanza primaria, a las que clasificaba en: *jardines de infantes* (desde 4 años), *escuelas para adultos*, *escuelas ambulantes* en las campañas, *escuelas al aire libre para niños débiles* y colonias *escolares de vacaciones.*

En virtud de lo dispuesto en el artículo 38, capítulo 2 de la Ley 1420, el CNE también procedió a la designación de los Consejos Escolares de Distrito. Se tomó por base la división parroquial de la época y se crearon catorce Consejos Escolares, que llegarían a veinte para el año 1920, de acuerdo a la división de la Capital Federal de entonces.

La creación masiva de escuelas primarias, escuelas normales y colegios nacionales tradujo la apropiación por parte del Estado nacional de nuevos ámbitos operativos en capitales de provincia, territorios nacionales y colonias agrícolas. La imposibilidad de algunas provincias de hacer frente a la construcción de establecimientos escolares derivó también en que esta tarea se delegara a la administración central, situación que contribuyó a su subordinación económica y política.

Siguiendo con la edilicia escolar, si bien el CNE tuvo desde su constitución a su cargo la administración y construcción de los edificios escolares y de la normativa para los emprendimientos privados, fue a partir de la sanción de la Ley 1420 que el Estado nacional se hizo cargo orgánicamente de la construcción de edificios escolares. Esto queda explicitado en el artículo 7 de la Ley donde se expresa:

> "El Presidente del Consejo, con acuerdo de éste, procederá inmediatamente a proyectar para el Municipio de la Capital la construcción de edificios para escuelas bajo un sistema completo que responda a las necesidades de la población según su densidad a cuyo efecto elegirá los terrenos de propiedad pública o particular, en que convenga construir los edificios; determinará en un plano del municipio la ubicación de los terrenos elegidos y hará trazar por un arquitecto competente en esta clase de construcciones los planos y presupuestos de las escuelas que sea necesario edificar."

De este modo, la edilicia escolar comenzaba a asociarse y a identificar a la escolaridad primaria, ya que "con anterioridad a la ley del 84 los edificios

---

[27] La Ley establece que no se enseñará religión sino después de hora.

escolares carecían, en su casi totalidad, de las condiciones requeridas",[28] ni estaban encuadrados en normativa alguna.

El segundo tomo de la publicación del *Cincuentenario de la Ley 1420* se ocupa de la *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Se refiere a los locales escolares construidos en la Capital Federal atendiendo a tres principios: pedagógicos, higiénicos y estéticos. En la publicación, editada en 1938, se evidencian los modelos "de referencia" y las cualidades perseguidas al señalarse que:

> "Los edificios levantados en los últimos veinte años pueden competir con los similares extranjeros. No dejan nada que desear en lo relativo a orientación, luz, ventilación, dimensión de aulas, patios proporcionados a la capacidad de alumnos, servicios sanitarios, etc.".[29]

Atendiendo a esta conjunción de saberes que confluyen en la edilicia escolar primaria, la publicación explicita que a la Dirección General de Arquitectura le correspondía la ejecución de las obras nuevas y la conservación de los edificios ocupados por escuelas dependientes del CNE; también el proyecto y el estudio de la clase de edificación más conveniente, etc. Por otra parte, la Inspección Médica Escolar era la encargada del estudio de los planos y proyectos de los edificios escolares conforme a los principios científicos de orden médico, y de la inspección de los locales que se habilitaran para escuelas.[30]

La tradición normalista

En este período también se configuró la tradición normalista. Sarmiento fue en Argentina el gran impulsor de la creación de la *Escuela Normal*, objeto de una particular atención arquitectónica, paralela y complementaria a los programas de edilicia escolar primaria. Su consolidación definitiva fue bajo la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del CNE (1908-1913). Basándose en dos ideas fundamentales –multiplicar las escuelas y acentuar el carácter nacional de la enseñanza- esta gestión, recordada como centralizadora y homogeneizante, "echó las bases de una reforma destinada a transformar la escuela elemental en un eficaz instrumento de acción para lograr la incorporación profunda y sincera de los hijos de inmigrantes a la colectividad nacional".[31]

De origen alemán, las escuelas para maestros habían sido ideadas por la pedagogía de August Hermann Francke a comienzos del 1700. Horace Mann y James G. Carter fundaron en 1836 en Estados Unidos la

---

[28] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 49.

[29] *Ibid.*, p.50.

[30] *Ibid.*

[31] José Luis Romero. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblioteca Actual, 1987, p. 73.

primera Escuela Normal del continente americano en Lexington, Massachusetts. La segunda fue la *Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez*, en Santiago de Chile en 1842, bajo la dirección de Sarmiento. La *Escuela Normal de Paraná* fue la primera escuela nacional de maestros del país, creada también por iniciativa de Sarmiento. Comenzó a funcionar en 1869 y posteriormente se fundaron las *Escuelas Normales de Concepción del Uruguay, Tucumán, Santa Fe* y *Salta*. En 1874 se abrieron las dos primeras escuelas normales en la ciudad de Buenos Aires: Normal N° 1 de maestras (sobre Avenida Córdoba, obra de Ernesto Bunge) y Normal N° 2 para maestros (hoy Mariano Acosta). Para 1891 había treinta y cuatro escuelas normales en Argentina.

En la *Escuela Normal N° 2*, obra de Francesco Tamburini,[32] observamos cómo comienzan a conjugarse tempranamente en el país la Arquitectura y la Pedagogía. Las exigencias estéticas emparentaron la obra con el resto de la edilicia pública donde, siguiendo la reflexión de Claudia Shmidt, "la urgencia y la exigencia de que la comunicación estética fuera inequívoca respecto de la representación del Estado en su administración pública liberaron la pericia de Tamburini a fórmulas probadas y aceptadas".[33] De la búsqueda homogeneizante en fachada asociada a la representación de la nueva Nación, se pasa a la particularidad programática en planta. En un criterio similar al empleado en su diseño para la mayoría de las escuelas normales, el esquema en planta revela una tipología de organización simétrica, con aulas en torno a dos patios rodeados por galerías; este esquema, las proporciones de patios y aulas, la materialidad (incorporando columnas de fundición de hierro rodeando las galerías), empiezan a dar señales de una búsqueda en torno a los principios científicos y las influencias de la Pedagogía sobre la arquitectura escolar.

Escuela Normal N° 2. 1883-1889
Capital Federal
Arq. Francesco Tamburini
Imagen exterior y planta baja
Actualmente Escuela Mariano Acosta
Fuente planta: Diccionario de Arquitectura en la Argentina, Tomo s-z, cit., p. 95.

Desde este último registro, la creación y puesta en marcha de las escuelas normales nacionales debe leerse conjuntamente con el discurso

---

32 Francesco Tamburini. Nació en Ascoli Piceno, Italia, en 1846. Se formó como ingeniero en la Regia Università di Bologna. Invitado a Buenos Aires a fin de construir los edificios públicos para la nueva Capital, y contratado por el presidente Roca, integró desde 1883 el Departamento de Obras Públicas de la Nación. Se ocuparía de presentar proyectos y de dirigir la construcción de los edificios públicos de la Nación. En los siete años de actividad en Argentina ocupó cargos públicos técnicos de la mayor jerarquía en los ámbitos nacional y municipal. Fue simultáneamente Director del Departamento de Arquitectura de la Nación e Inspector General de Arquitectura de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Realizó un gran número de obras públicas y privadas, entre las que se destacan la remodelación de la Casa de Gobierno y el Teatro Colón. Brandariz (1998) lo define como "el profesional que otorgó un sello inconfundible a la arquitectura oficial erigida por le Generación del '80". Las escuelas constituyeron la mayor producción construida de este arquitecto italiano. Es el autor de los edificios escolares de la Escuela Normal Mariano Acosta (1887), de la Escuela María Sánchez de Thompson, de la Escuela Normal de Maestras de Rosario (1888), entre otros. Tamburini murió en Buenos Aires en diciembre de 1890. Fuentes: Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, cit., p. 187 y Claudia Shmidt, Voz "Tamburini, Francesco", en: J. F. Liernur y F. Aliata, F. (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo s-z, Buenos Aires, AGEA, 2004, pp. 92-96.

33 Claudia Shmidt. Voz "Tamburini, Francesco", en: J. F. Liernur y F. Aliata, F. (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo s-z, Buenos Aires, AGEA, 2004, pp. 94.

educativo positivista.[34] La ciencia fue el elemento ordenador del discurso educativo de los pedagogos alistados dentro del positivismo argentino, caracterizado "por sus rasgos pragmáticos y su voluntad de acción pública, más que por sus discusiones teóricas".[35] Tuvieron como elementos conservadores la centralidad del método y el principio de autoridad del maestro para garantizar el orden escolar. La escuela devino de este modo en laboratorio escolar, y el niño en objeto de observación. Sandra Carli señala cómo:

> "…este tipo de mirada del niño, con reminiscencias del panóptico de Bentham y la invención de una pedagogía capaz de sujetarlo, fueron posibles en tanto contemporáneas de la construcción del que mira: es decir, de la construcción del maestro normal como sujeto educador".[36]

La tradición normalista nació a partir de construir la noción de autoridad a través de un saber científico y un difusor legítimo que salió a competir con el sacerdote, trasladando el peso de lo religioso en la educación. El Estado nacional configuró así dos sujetos: uno a educar -para una nueva sociedad- y uno que eduque -ámbito de competencia del Estado y sus objetivos de democracia, laicidad y secularización-. Con la capacitación del maestro normalista se buscó formarlo para alfabetizar y darle un capital de honor cultural y social. Resulta interesante al respecto el análisis de Beatriz Sarlo (1998) respecto a la importancia vital para la construcción de la nacionalidad del imaginario educativo implantado por el normalismo en Argentina, como parte fundamental de un plan consciente de gobierno. Su relato tiene como protagonista a una maestra normal de las primeras décadas del 1900 en nuestro país, a quien:

> "…no se le ocurrió que podía haber otro camino para lograr la respetabilidad social que sus padres no tenían. Tampoco se le ocurrió que estaba adoctrinando a sus alumnos, porque ella no se había sentido adoctrinada en la Escuela Normal que, sin embargo, era un centro fuertemente doctrinario del racionalismo laico y patriótico".[37]

---

[34] Positivismo: Teoría o doctrina filosófica que combina cierto número de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y la realidad. Se considera que Auguste Comte (1798-1857) es el fundador del positivismo como doctrina. Este postuló una teoría histórica, según la cual el pensamiento humano evoluciona a través de estadios teológicos y metafísicos hasta que llega el estadio positivo o científico, en el cual la ciencia consiste en leyes descriptivas de fenómenos susceptibles de ser experimentados.
El objeto general del positivismo era propugnar la hipótesis de las ciencias como enfoque único y verdadero de la comprensión del mundo, incluyendo el mundo social. Selección de: Andrew Balsey. "Positivismo", en: Michael Payne (Comp.). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*, Buenos Aires, Paidós, 2002, pp. 526-527.

[35] Verónica Paiva y Graciela Silvestri. Voz "Higienismo". Liernur, J. y Aliata, F. (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo e-h, Buenos Aires, AGEA, 2004, p. 157.

[36] Sandra Carli. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2002, p. 96.

[37] Beatriz Sarlo. *La máquina cultural,* Buenos Aires, Ariel, 1998, p. 275.

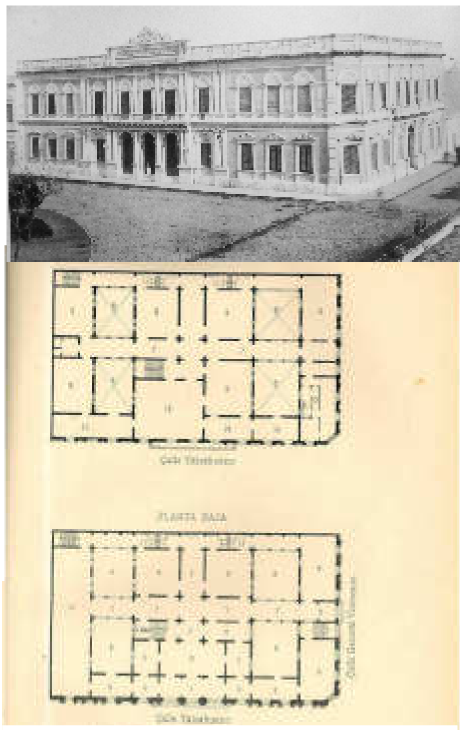
Enfatizando el entusiasmo con que la ideología educativa normalista rapta la voluntad de esta docente y su ausencia de rebeldía y crítica frente a los rituales escolares, primero como alumna y luego como maestra, Sarlo explica la trayectoria exitosa que esos rituales prometen a quienes los acepten.[38] También enuncia cómo esta maestra adaptada -que nunca captó bien la institución de la que se enorgullecía y que creía conocer por completo- no podía desde su posición más que montar máquinas de adaptación, introduciendo en éste como en los otros relatos de su libro el concepto de "maquinaria cultural".

El triunfo de la corriente normalizadora en nuestro país transformó a la Pedagogía en subsidiaria de preocupaciones prácticas. El discurso educativo positivista avanzó sobre los particulares bajo los preceptos de autoridad y orden, como estado normal de una sociedad. El objetivo fue paliar la diversidad cultural, social e ideológica de la infancia a través de una trama cultural que homogeneizara la infancia escolarizada a través de un dispositivo teórico legitimado científicamente. La construcción de una nueva sociedad tuvo en el positivismo su teoría y en la educación su práctica social, intencionalmente "carente de ideología". Este accionar plantea claramente un límite del asistencialismo del Estado, que implicaba no asistir a la familia sino "rescatar" al menor; de aquí se desprenden temas como la obligatoriedad escolar y el encierro como protección, basados en una política de contención que supo explotar los rasgos positivos de la idea de infancia.

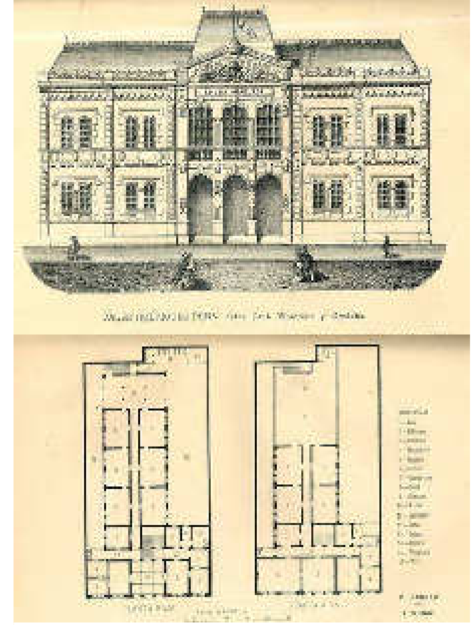
Observamos que en su aplicación a la educación, el discurso positivista en nuestro país no fue algo estanco sino que dentro de éste hubo hibridaciones, contradicciones e incoherencias, al irse redefiniendo y reformulando desde la práctica misma. Desde este registro, los trabajos de Sandra Carli, Marcelo Carusso y Lucía Lionetti abordan a la instrucción primaria estatal como espacio de mezclas y articulaciones teóricas y filosóficas diversas ordenadas por el mandato de escolarizar a las nuevas generaciones. El positivismo, que según ciertas líneas historiográficas vertebró la fundación de la escuela, no fue para Carli el único discurso, planteando una pugna entre positivismo y krausismo [*Anexo II*, p. 303] de notoria productividad pedagógica, que versaba sobre la naturaleza humana del niño, donde las interpretaciones respecto a la naturaleza salvaje se oponían al niño como sujeto ligado al orden divino. Todas estas, posiciones que encontrarían eco en las distintas vertientes de las experiencias escolanovistas de las décadas posteriores y que abordaremos en los capítulos correspondientes a las gestiones provinciales.

---

[38] *Ibid.*, p. 66.



Escuela Superior de niñas
Talcahuano 678, Capital Federal
Arq. Francesco Tamburini
Vista y plantas
Fuente: Vistas de escuelas comunes, Buenos Aires, 1889 y *Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del CNE.* Buenos Aires, 1884, plano 3.



Escuela Graduada
Rodríguez Peña entre General Viamonte y Córdoba, Capital Federal
Arq. P. Lebeau, P. e I. Muñoz.
Vista y plantas
Fuente: Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del CNE, Buenos Aires, 1884, plano 2.

Hacia una periodización de la edilicia escolar

Los antecedentes respecto a iniciativas proyectuales llevadas adelante por el CNE en la Capital permiten delinear una periodización para el análisis de la producción edilicia escolar hasta llegar a la presidencia de Agustín P. Justo en 1932. Partiremos para ello del criterio clasificatorio establecido por el tomo II de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420, donde se expone una memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934.[39] Interesa destacar la especificidad de las atribuciones respecto a la construcción de escuelas primarias por parte del CNE; particularmente notable si pensamos que la construcción de escuelas superiores, normales y de profesores dependía de la Dirección de Obras Públicas dependiente del Poder Ejecutivo.

El primer período abarcó desde la constitución del CNE hasta el año 1900. Con Sarmiento como Superintendente General de Educación desde febrero de 1881 a enero de 1882 se sentaron las bases de modos de operar futuros, desarrollándose en esta primera etapa planes de edificación escolar que se ejecutaron a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Al respecto Jorge F. Liernur señala cómo puede leerse la distancia cultural, técnica y política que separa la tipología de las escuelas compactas propuestas por Sarmiento, del modelo de patio asentado finalmente, no sin una larga experimentación previa, a partir de la promulgación de la Ley 1420.[40]

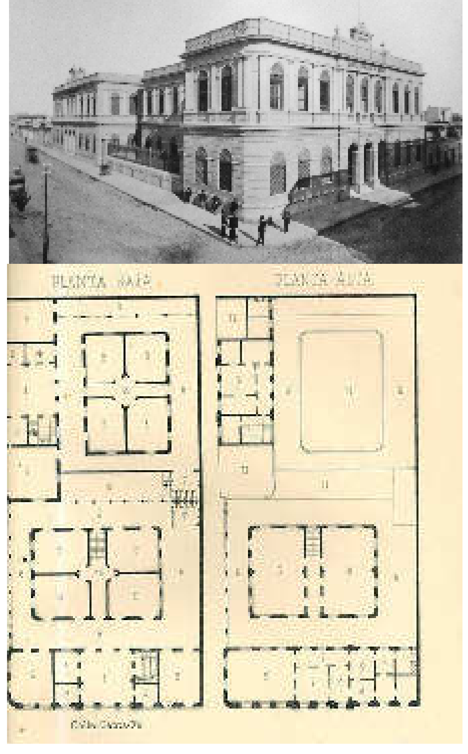
Entre 1884 y 1886 el gobierno de Julio Argentino Roca -con Benjamín Zorrila como Presidente del CNE-[41] se encargó activamente de la construcción de escuelas primarias. En junio de 1884 se inauguraron los primeros catorce edificios (*escuelas Juan de Garay* y *Carlos Pellegrini*, entre otras) y en 1886 se finalizaron otros cuarenta (*escuelas Nicolás Avellaneda, Cornelio Saavedra, Dean Funes, Benjamín Zorrilla, Fray Cayetano, San Martín*, entre otras) del total de 56 edificios escolares bonaerenses bajo el gobierno roquista. Este plan sucedía en importancia al accionar de Sarmiento desde el Consejo de Instrucción Pública entre 1856-1861.

La historiografía local referida a la arquitectura de estas “escuelas-palacio”, se ha detenido en una ponderación de las cualidades técnicas respecto de la aplicación de principios higiénicos y en la valoración orientada desde una perspectiva patrimonialista. En general se ha considerado a los edificios como producto de una combinación de estilemas clásicos según una línea estilística denominada eclecticismo. Desde esta perspectiva, el Plan Zorrilla de 1884-86 difiere del plan de Sarmiento de 1856, acentuando un carácter monumental donde el Estado proyectaba su

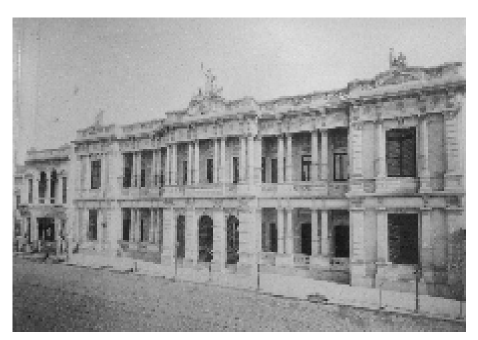
---

[39] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 51.

[40] Jorge F. Liernur. “El discreto encanto de nuestra arquitectura 1930/1960”, *Summa*, Nº 223, Buenos Aires, Marzo 1986, p. 65.



Escuela Superior de Varones
Santa Fe y Paraná, Capital Federal
Arq. R. Batlle y C. Morra
Vista y plantas
Fuente: Vistas de escuelas comunes, Buenos Aires, 1889 y *Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Litografía, Imprenta y Encuadernación de Stiller & Laass, 1884, plano 8.



Escuela Sarmiento. 1886
Callao 450, Capital Federal
Arq. Carlos Morra
Fuente: Vistas de escuelas comunes, Buenos Aires, 1889.

carga simbólica mediante la universalidad del clasicismo. El cambio de carácter de los edificios monumentales de Zorrilla respecto a los sarmientinos es tildado en la publicación mensual *La educación* de 1886 de "espléndidos palacios, sin espacio, ni aire, ni luz".[42]

Impregnado por la perspectiva y el léxico foucaultiano, Marcelo Gizzarelli, define en una publicación de 1982 a este período como pre-tipológico. En él, los profesionales habían experimentado con distintas variantes pero siempre enmarcadas en una "concepción positivista elitista" ligada a un "proyecto de dominio que tiene una representación arquitectónica nítida, entendida como estrategia del poder".[43]

Para el proyecto, construcción e inspección de estos edificios escolares se contrató a los más destacados profesionales en ejercicio de entonces: Joaquín Belgrano, Carlos Altgelt,[44] Hans Altgelt, Francisco Tamburini, Carlos Morra, Pablo Dumangin, P. Lebeau, I. Muñoz, Battle, A. Christophersen, J. A. Buschiazzo entre otros, participaron en la conformación del primer conjunto de escuelas construidas por el Estado en el país, siendo los mayores exponentes los edificios escolares del arquitecto Carlos Morra.[45]

Si bien se destinó una fuerte partida a la construcción de locales y se convocó a prestigiosos arquitectos, son estos proyectos individuales. Las plantas y vistas de las escuelas evidencian que no se puede hablar hasta el año 1900 ni de un plan uniforme ni de un tipo establecido. Aún los mejores edificios como los de las *escuelas Sarmiento* y *Nicolás Avellaneda* manifiestan serias deficiencias por la falta de luz, ventilación y asoleamiento, con aulas hacinadas, patios estrechos y servicios sanitarios deficientes.

En el período entre 1899-1910 comenzó a buscarse cierta uniformidad en la edificación escolar. Con el plan de edificación de 1899, impulsado durante la segunda presidencia de Roca (1898-1904) quedaba atrás el esquema de las "escuelas-palacio" y lograban desarrollo las ideas pedagógicas y arquitectónicas de Sarmiento.[46] Este plan de *escuelas-tipo*, clasificadas por

---

[41] Benjamín Zorrilla presidió el CNE durante tres períodos consecutivos: enero de 1882 a junio de 1884 / julio de 1884 a agosto de 1894 / agosto de 1894 a febrero de 1895.

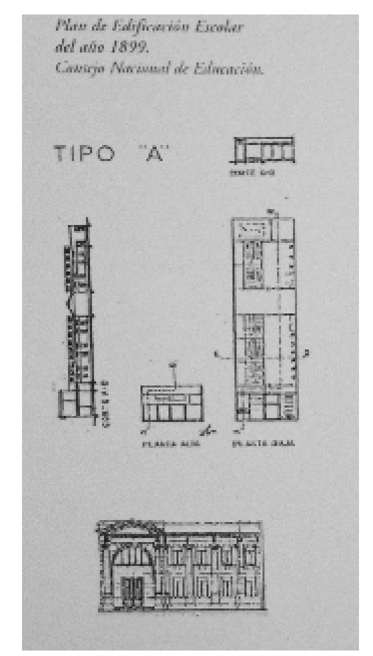
[42] "La educación", revista mensual de la escuela, 1886. Reproducido en: Marcelo Gizzarelli. "Los espacios de la educación en la Argentina", *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico,* N° 2, Buenos Aires, 1982, p. 90.

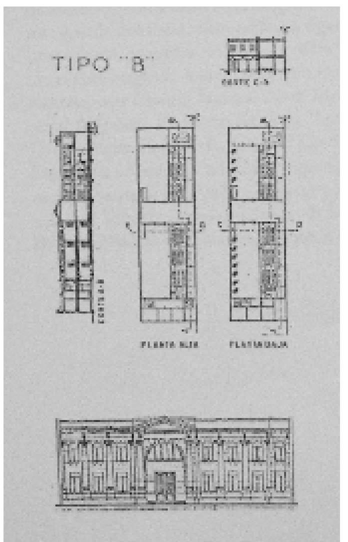
[43] Marcelo Gizzarelli. "Los espacios de la educación en la Argentina", cit. pp. 86-115.

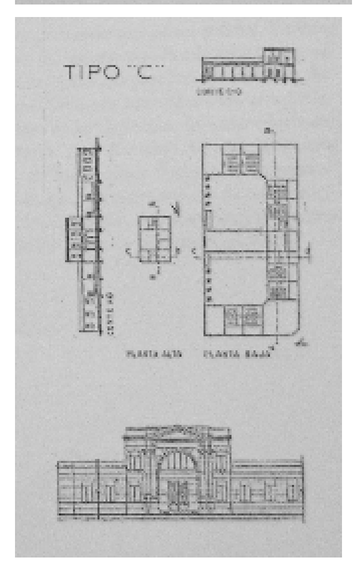
[44] Jefe de la Oficina de Arquitectura de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires; realizó más de 80 escuelas, entre ellas la donada por Petronila Rodríguez y hoy sede del Ministerio de Educación de la Nación -1889-93- y las escuelas Vicente López y Planes y Florencio Varela, entre otras.

[45] Proyectó las Escuelas Sarmiento -Callao 450- y Onésimo Leguizamón –Santa Fe y Paraná- y la serie de las escuelas Hipólito Vieytes, Adolfo Alsina y Juan José Paso.

[46] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, cit., p. 83.







Plan de Edificación Escolar del año 1899.
Arq. Carlos Morra
Fuente: CNE

la forma del terreno y cantidad de alumnos, fue dirigido desde el CNE por un solo proyectista: Carlos Morra, recibiendo un notable impulso a partir de 1903 cuando Ponciano Vivanco se convirtió en Presidente del Consejo. La clave de este proyecto estaba, siguiendo a Shmidt, en la repetición sistematizada de tipos que brindaran en conjunto una imagen institucional homogénea.[47]

A partir de un mismo esquema Morra preparó tres alternativas tipológicas: A para escuela elemental de planta baja con casa habitación para el director en los altos, B para escuela superior con dos pisos y casa habitación y C para terrenos esquineros. Un quiebre fundamental en el proyecto de estos edificios fue la importancia adjudicada al patio en la organización de la planta; se evidencia cómo se intercala en la secuencia de aulas, siendo la parte cubierta del patio la conexión con los patios abiertos, que a su vez conducía a los baños, aún exentos del conjunto. Este accionar revela la incorporación de las ideas pedagógicas que revalorizaban a este elemento, surgiendo de aquí el concepto de "patio central" que perduraría hasta la década de 1960.

La fachada era el otro punto clave de estos tipos. Se estructuraba a partir de dos módulos. El módulo del acceso se componía en sus dos niveles a partir de un pórtico con frontis saliente y pilastras de orden doble corintio. El segundo se articulaba a partir de cornisas y aventanamientos y se repetía de acuerdo a cada tipo, cantidad de aulas y dimensiones del terreno. Mientras el cuerpo frontal condensaba la representación y albergaba las funciones directivas, administrativas y las salas especiales, en el esquema posterior primaba la funcionalidad: una circulación recta con aulas y paralelamente patios abiertos que dotaban a todas las aulas de luz y ventilación naturales. Más de veinte edificios de este tipo se erigieron rápidamente, entre ellos los de las *escuelas Presidente Roca, Presidente Mitre, José Solá, Anchorena, Rivadavia, José María Gutiérrez, Juan María Gutiérrez, General Belgrano, Florencio Balcarce, Tomasa de la Quintana, Salvador María del Carril, Padre Castañeda, General Las Heras* y *Juan Bautista Alberdi*, todas ellas en la Capital Federal.

Los avances registrados a partir de las *escuelas-tipo* se acentuaron hacia 1904-1905 al plantearse un nuevo tipo de edificio, con aulas más amplias (6,55 x 8,35 m), con tres ventanas y tres puertas cada una, lo que permitía una ventilación y renovación rápida del aire. Tanto en aulas como en patios se redondearon los ángulos; en los patios se reservan 2,10 m2 para cada niño; la casa habitación del director se aisló enteramente y por primera vez se instalaron baños escolares.[48]

---

[47] Claudia Shmidt. "De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902", *Entrepasados,* N° 18-19, Buenos Aires, 2000.

[48] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit. p. 51.



Plan de Edificación Escolar del año 1899.
Arq. Carlos Morra
Fachadas escuelas José María Gutierrez (Rocha 1226), Rivadavia (Bolivar 1235), Gral. Belgrano (Pringles 263), José Solá (Lambaré 975), Padre Castañeda (Morón 3745). Capital Federal
Fuente: http://arquitectos-italianos-buenos-aires.blogspot.com

El edificio escolar se fue transformando en estos distintos períodos, como producto de esta comunión de saberes de pedagogos, arquitectos e higienistas que integraron la estructura del CNE. Esto redundó, como hemos observado, en la creciente atención a las plantas como así también en la proyección de su expresividad simbólica sobre la escena urbana. En su conjunto, la austeridad de los claustros contrastaba con las trabajadas fachadas y los ceremoniosos ingresos. La totalidad parecía confluir en un lenguaje extraño, donde el proyecto de arquitectura separaba intencionalmente a la escuela de lo cotidiano. Un pretendido "carácter universalista" fue buscado a través del clasicismo primero y de las variantes eclécticas postrománticas luego, con el fin de que las distintas clases sociales pudieran identificarse con un proyecto político que pugnaba mediante estos recursos por una adhesión incondicional.

Un apartado especial merece la obra de Carlos Morra.[49] Resultan interesantes las reflexiones de Brandariz al apartarse de la crítica arquitectónica tradicional que restringe el análisis de los edificios de Morra a la fachada. El autor señala que es a partir de las ideas de Sarmiento que el austero estilo académico de estas fachadas excedió el deseo arquitectónico para enmarcarse en el contexto de un mensaje pedagógico de avanzada. Y vincula a Morra con León Battista Alberti al afirmar que: "…la grandeza de una arquitectura está unida a la de la ciudad, y la solidez de las instituciones se suele medir por la solidez de los muros que la cobijan".[50]

La fachada era desde esta perspectiva para Morra un elemento importante, pero que debía necesariamente articularse con las proporciones internas, la ventilación e iluminación de espacios, la atención a los patios, la claridad de la organización funcional, la materialidad, la disposición del aula.

Observamos entonces que en las escuelas de Morra cada espacio está cualificado según su función, y tiene proporciones y materialidad específicos; todos éstos recursos que caracterizarían en la década del treinta a la nueva arquitectura funcionalista. De este modo, la edilicia escolar manifiesta su voluntad de reflexionar sobre el programa pedagógico y los nuevos requerimientos del género. "Cuanto más claro el contraste

---

[49] Carlos Morra. Nació en Benevento, Italia, en 1854. Arquitecto e ingeniero militar, fue destacada su actuación como docente y teórico de ingeniería militar y arquitecto especializado en edificios escolares. Como arquitecto del Consejo Nacional de Educación proyectó y dirigió en un período de dos años la construcción de 23 edificios escolares. Clasicista cabal, Morra utilizó con frecuencia estilos de la Antigüedad grecorromana, especialmente para enfatizar la relación escuela-templo del saber, con licencias ornamentales propias del eclecticismo según los casos. Proyectó, como hemos visto, un sistema de tipologías para escuelas según los criterios higienistas vigentes. Morra construyó varios edificios públicos y numerosas residencias privadas. Ganó varios concursos, hizo trabajos junto a los arquitectos Durant y Maillart y fue director de la Oficina Técnica del MOP. Presidió la SCA durante los períodos 1911-1912, 1916-1917 y 1921-23. Muere en Buenos Aires en 1926. Fuente: Jorge Tartarini. Voz "Morra, Carlos, en: J. F. Liernur y F. Aliata, F. (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo i-n, Buenos Aires, AGEA, 2004, pp. 168-169.

[50] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, cit., p. 93.

tanto más fácil el aprendizaje. Esta concepción pedagógica era la que Morra plasmaba arquitectónicamente".[51]

Un tercer período podría delinearse a partir de la presidencia del CNE del doctor José María Ramos Mejía, y en confluencia con los gobiernos radicales posteriores. Ramos Mejía, una de las figuras más influyentes del período, personificaba el énfasis puesto por los higienistas en la cuestión social y su estrecho contacto con el gobierno, lo que explica también que bajo su gestión –de agosto de 1909 a enero de 1913- la educación primaria recibiera un notable impulso. Paralelamente, su puesta al frente del CNE ejemplifica tanto la centralidad ideológica que había alcanzado el gremio médico como la ampliación de sus atribuciones, bajo un ideario que, emparentando las tareas de la higiene con las de "buen gobierno" llega al ámbito de la educación.[52]

En la gestión de Ramos Mejía el problema de la edilicia escolar se planteó en dos términos: el traslado de las escuelas que funcionaban en locales particulares y la reedificación de los locales fiscales que se encontraban en malas condiciones. La premisa fue hacer edificios amplios, con aulas bien iluminadas y con instalación de duchas. Se contempló el dotar de sistemas de calefacción central y se reforzó la consigna de la casa del director con entrada independiente y sin comunicación interior con la escuela.

La ingerencia de la Inspección Médica Escolar y el accionar de Ramos Mejía aportan algunas claves en relación a las pujas Nación-provincias. En Argentina, el paso más importante en la nacionalización de las medidas higienistas fue la reorganización del Departamento Nacional de Higiene que, creado en 1880, se reglamentó recién en 1891. Ramos Mejía fue quien estuvo al frente de la gestión inaugural del organismo, imprimiendo una fuerte voluntad centralizadora[53] que implicó un avance sobre las autonomías provinciales, lo que si bien fue causa de disputa, se reveló eficaz en el combate contra las epidemias de cólera y viruela.

Paralelamente, las publicaciones más notables en el cambio de siglo abordaron una nueva constelación problemática que colocó la cuestión social como parámetro unificador y desplazó hacia los ámbitos técnicos y burocráticos las preocupaciones por la ciudad física. Podemos pensar en el devenir de las décadas de 1890 a 1940 de un pasaje de la higiene pública a

---

[51] Gustavo Brandariz. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina,* Serie Ediciones previas FADU, N° 19, Buenos Aires, UBA, 1998, p. 95.

[52] Verónica Paiva y Graciela Silvestri. Voz "Higienismo", en: J. F. Liernur y F. Aliata (Comp.). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo e-h, Buenos Aires, AGEA, 2004, pp. 153-160.

[53] La misma voluntad centralizadora puede rastrearse en la creación de la Administración de Obras Sanitarias (desde 1892 Obras Sanitarias de la Nación) y del Ministerio de Obras Públicas (1898).

la higiene social. Se pasó de la vieja constelación de enfermedades epidémicas (cólera, fiebre amarilla, peste bubónica) a un nuevo conjunto de “males sociales” que constituían, en el pensamiento eugenésico, un núcleo patológico especialmente corrosivo: alcoholismo, sífilis, tuberculosis. Es por ello que la acción sistemática del higienismo en este período consolidó una burocracia técnica específica.[54]

Desde otra perspectiva, verificamos que con el ascenso del radicalismo al gobierno nacional (1916) se produjeron ciertos cambios en la educación que reflejaban la acentuación de aspectos nacional-localistas por sobre los universalistas-clásicos de la educación tradicional. La teoría filosófica krausista tiene una fuerte presencia en esta etapa, con claras vinculaciones con las gestiones radicales, observándose que a las racionalizaciones en los distintos campos se responderá con códigos reconocibles en los distintos “neos” -neoclásico, neocolonial- con los que se vestirá a las arquitecturas de los prototipos urbano y suburbano.[55]

El krausismo o espiritualismo en Argentina es difícil de encasillar desde el punto de vista político e ideológico si lo comparamos con el positivismo, pero su influencia en la educación ha favorecido –siguiendo a Adriana Puiggrós- la producción de discursos educativos democratizadores de la educación pública que se ubican dentro del período radical.[56]

Uno de los referentes filosóficos del espiritualismo es Kart Krause, siendo el profesor italiano Pedro Scalabrini uno de los difusores de sus ideas en nuestro país. Tanto en éste como en muchos de los discursos krausistas de maestros y pedagogos normalistas se construyó una interpretación del niño en clara oposición con el positivismo, siendo el eje la libertad infantil y reivindicando desde lo científico a Herbert Spencer por sobre Auguste Comte y combinándose ideas de Spencer, Krause, Rousseau, Parker, Pestalozzi y Fröebel. Dejando a un lado la teoría proveniente de las ciencias naturales del positivismo que condujo a posiciones conservadoras respecto al niño, las ideas acerca de la naturaleza buena del niño y su libertad favorecieron la democratización de las relaciones entre niños y adultos.

Carlos Vergara (1859-1929) fue uno de los discípulos de Pedro Scalabrini y uno de los representantes del discurso educativo krauso-espiritualista. Diferenciándose de los pedagogos positivistas que modernizaron el discurso escolar pero reforzaron el control disciplinario, Vergara fue contra las condiciones político-pedagógicas, denunciando la

---

[54] Verónica Paiva y Graciela Silvestri. Voz “Higienismo”, cit.

[55] Marcelo Gizzarelli. “Los espacios de la educación en la Argentina”, cit., pp. 99-100.

[56] La Escuela Normal de Paraná fue donde surgió este discurso en Argentina y donde se formaron pedagogos de la talla de Carlos Vergara y Sara Eccleston.

ineficacia de la educación pública y abogando por una reforma en plena expansión del sistema escolar argentino. Se centró en el gobierno propio escolar -siguiendo al *Emilio* de Rousseau en que la educación debía partir de la naturaleza y de los impulsos infantiles- y en la libertad como elemento de orden y disciplina en detrimento de la sugestión y la vigilancia propugnada por Víctor Mercante.[57] Sin embargo, ambos coincidían en la búsqueda de una validación científica de la pedagogía.

Vergara -calificado por algunos de krauso-positivista- recupera del positivismo centralmente a Darwin y la tesis de Spencer respecto a la ley de la autonomía, entendida como aquella que impulsa a todo ser vivo. El papel de las ciencias era para él lo que la naturaleza expresaba en los niños. Esta valoración de la espontaneidad iba contra el proceso de transmisión, asociándose a la autoeducación y alterando así el sentido de autoridad y por ende las prescripciones del normalismo positivista.

Lo interesante de esta conjunción de teorías filosóficas aplicadas a la educación es que los debates acerca de la autonomía pedagógica y política del niño conllevan el visualizado como sujeto social y político; no existiendo bajo este ideario la posibilidad de formar ciudadanos y adultos libres y autónomos que no hubieran sido niños y alumnos libres. La condición de sujeto que sólo se lograba para los positivistas como producto de la educación, comienza a medirse con tesis como las de Vergara respecto a la bondad infantil y adquirirá nuevos matices a partir de las experiencias escolanovistas.

No obstante, el que en este período se modificaran los planes de estudio pero no las formas pedagógicas acorde a las nuevas teorías redunda también de la ausencia de cambios estructurales en la edilicia escolar, donde las modificaciones quedaron, como enunciamos más arriba, circunscriptas a la clave estilística.

---

[57] Uno de los alumnos de Scalabrini fue Víctor Mercante (1870-1934), destacado representante de los pedagogos positivistas y uno de los principales referentes de la corriente normalizadora, que sólo recuperó del primero los rasgos conservadores de un orden eficiente, mientras que, fiel a las argumentaciones positivistas-darwinistas y comtianas, no tomó la libertad del aprendizaje. Coincidiendo con el pensamiento de José Ingenieros, para ambos la difusión de la escolaridad permitía dejar atrás la violencia, y la educación científica era garantía de un orden social más justo, aunque menos libre.

El discurso de Mercante acerca de la infancia se articulaba a través de la concepción del niño como pequeño salvaje, donde la escuela se entendía como el dispositivo pedagógico capaz de disolver esa condición primitiva. Esta visión del niño se relaciona con la lectura de ciertas fuentes teóricas de la tradición positivista y criminalista de la época como eran Comte y Lombroso.

Mercante analiza al niño tomando como unidad de medida al grupo escolar, contexto en el cual su peligrosidad se potencia, acorde con los estudios positivistas respecto a la *"masa sugestionable"*, a la multitud como objeto temido por los sociólogos positivistas. Podemos asociar estas ideas al trabajo de Ramos Mejía (1842-1914) sobre el fenómeno de la multitud, asentada para éste en la ausencia de civilización. En este registro, la subordinación del discurso científico al discurso moral es otra característica del pensamiento de Mercante, donde se emplea la sugestión como estrategia para convencer al niño de su capacidad de obrar bien, logrando así su adaptación al medio.

Evolución del carácter social de la escuela

Tanto el Departamento Nacional de Higiene como la Inspección Médica Escolar dentro del CNE, se constituyeron en engranajes del movimiento pendular entre el Estado nacional y los gobiernos provinciales en relación con la sociedad civil y su red de instituciones. Esto trajo aparejadas repercusiones en la reconfiguración de los programas edilicios.

El carácter social de la escuela, en directa relación con el higienismo social, había aparecido tempranamente a fines del siglo XIX, y se profundizó en las décadas de 1920 y 1930. Desde allí el CNE promovió la fundación de comedores escolares, colonias de verano, inspección médica y escuelas para niños débiles; todos beneficios para niños escolarizados cuya distribución se realizaba a través de la escuela e implicaba la reconfiguración de las plantas de los proyectos de los nuevos edificios. Lo interesante es observar la ingerencia de lo público sobre lo privado, en tanto esa red de intervención apunta a través del niño escolarizado a regular los comportamientos de las familias y garantizar así el orden social. Asistir a la escuela debía ser equivalente de salud, bienestar y prosperidad para el niño y sus familiares. Esto también derivó en la apelación a los médicos, a las visitadoras -antesala de las trabajadoras sociales- como así también a instituciones civiles tradicionales como Damas de la Caridad, Sociedad de Beneficencia, Sociedad Protectora de los Niños Pobres. Resulta interesante observar a estas instituciones operando al mismo tiempo con los organismos nacionales y provinciales en el marco de las disputas entre niveles de gobierno. En este abanico de voluntades lo que puede advertirse es la promoción de un sentido inclusivo del discurso educativo; educar aún a aquellos que presentaban déficit intelectual por razones ambientales y sociales. Desde esta perspectiva, el CNE planteaba, a través de su publicación del Cincuentenario de la Ley 1420, que: “los edificios escolares, a la vez que cumplirán y satisfarán una imperiosa necesidad escolar, servirán de exponente de nuestra riqueza y de la atención oficial que dispensa el Estado a sus pobladores”.[58]

Hacia 1930 ya pueden notarse cambios en la sensibilidad social y en las modalidades de acción pública que se establecerían definitivamente a mediados de la década del cuarenta. Los temas de sanidad individual y social se extendieron a una concepción de la vida sana que sugería estándares de confort, moralidad y modernidad. La higiene del cuerpo, la integración del baño, el empleo de tipologías edilicias, el control de la temperatura de las habitaciones, las cuestiones de la ventilación y el asoleamiento, el verde, el deporte, las vacaciones, se convirtieron en lugares comunes en nuestra sociedad.

---

[58] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit. p. 71.

Ensayos tipológicos en la Capital Federal

La producción edilicia estatal osciló siempre entre la cantidad y la calidad. Esta polarización implicó también una oscilante atención respecto a los criterios empleados tanto de carácter como tipológicos.

Los edificios correspondientes a la Nación estaban aún en la década del treinta inmersos en una clasificación que tuvo su fin en las primeras décadas del siglo XX y que se retrotraía a los principios a los que debía atender la construcción de edificios escolares acorde a la memoria de la Ley 1420: principios pedagógicos, higiénicos y estéticos. Y eran tres las dependencias que, dentro del CNE, se ocupaban de estos aspectos. La Inspección Técnica General se expedía desde el punto de vista pedagógico y la Inspección Médica Escolar en cuanto a las condiciones higiénicas del inmueble y de salubridad de la zona de ubicación, reservándose a la Dirección de Arquitectura los aspectos estéticos.[59]

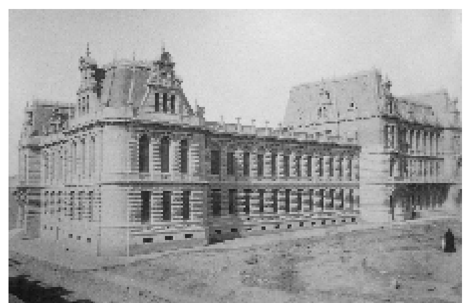
No deja de resultar llamativo que el único de estos tres organismos con sede fuera de la Capital Federal haya sido la Inspección Médica Escolar, cuyas sedes –tampoco casualmente- eran: Santa Fe para las escuelas del litoral, Córdoba para las escuelas del centro y Mendoza para las escuelas andinas.[60] La instalación de estas inspecciones seccionales indica que los aspectos higiénicos y de salubridad, si bien eran los que debían controlarse directamente, eran los que se priorizaban en las provincias y territorios por sobre los representativos e identitarios, propios de las reparticiones de arquitectura. Esto implicaba también consecuencias respecto al lugar del arquitecto, anteponiendo más que una "presencia" del Estado nacional, una voluntad centralizadora principalmente conectada al higienismo social enunciado en las páginas anteriores.

El análisis del edificio escolar seguía, en las primeras décadas del 1900, dividido en dos áreas básicas.[61] La parte anterior condensaba el ingreso y la parte administrativa, cuya máxima expresión era la fachada. El cuerpo estaba constituido por aulas, patios, corredores y servicios, y en él se verifica desde 1850 hasta 1920 la búsqueda intensa de un "tipo", entendido como clave del ordenamiento espacial y jerárquico. Esta búsqueda condensó una gran cantidad de discursos que abarcaron los tratados higienistas, las concepciones médicas del espacio, el modelo educativo, los nuevos conceptos de disciplina, la moral, la psicología infantil. Pareciera ser entonces que era en la fachada donde el arquitecto encontraba su "lugar

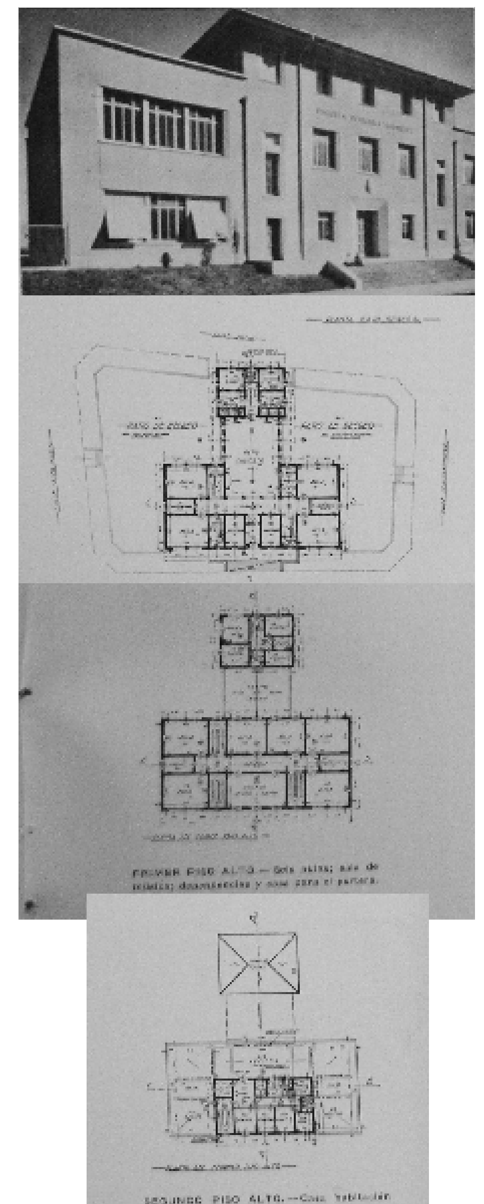
---

[59] La Dirección General de Arquitectura continúa en la década del treinta con la organización que se le diera en 1913, con las secciones: Estudios y proyectos, Obras mecánicas y eléctricas, Obras sanitarias y Reparaciones generales. Datos extraídos de: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 51.

[60] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 445.



Escuela Petronila Rodríguez. 1884
Capital Federal
Arq. Carlos Altgelt
Entre las más representativas de las *escuelas-palacio* junto con las escuelas Sarmiento de Carlos Morra y Nicolás Avellaneda de Francisco Tamburini
Fuente: Vistas de escuelas comunes, Buenos Aires, 1889.



Tipo de Escuela "Standard Suburbano" para Capital Federal
Escuela Petronila Rodriguez. 1933
Barrio Parque Chas
Proyecto: CNE – DGA
Fachada y plantas
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 62

natural", y donde tenía pleno margen de acción. De este modo, en los edificios de la década de 1880, la adopción del clasicismo y de los órdenes monumentales de ciertas escuelas (piénsese por ejemplo en el edificio para la *escuela Petronila Rodríguez* como el ejemplo paradigmático de la *escuela-palacio*), se entienden como parte de un simbolismo propio de un correlato político que aspira a hegemonizar la Nación. Los grandes órdenes y pórticos del plan de 1886 fueron empleados también en las escuelas de provincia o en aquellas periféricas para la ciudad del período; todo hablaba del "carácter universalista" del proyecto político.

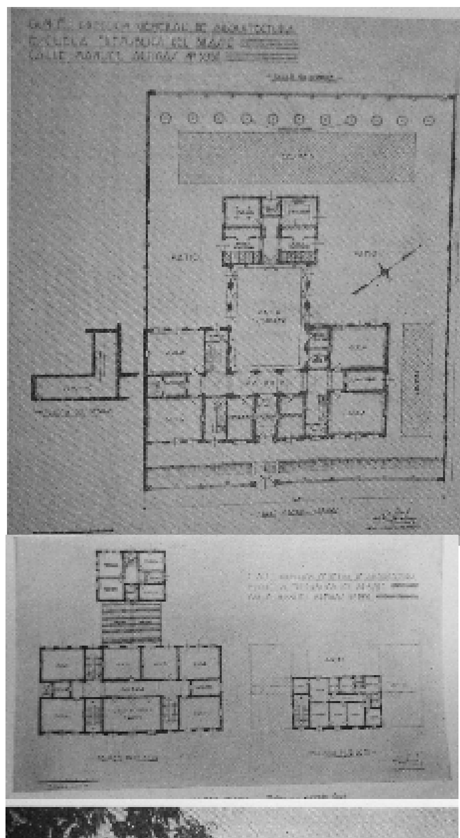
Durante la década de 1920, las estrategias proyectuales que habían derivado en edificios que intencionalmente marcaban un fuerte contraste con su entorno urbano fueron reemplazadas por un accionar profesional que versó entre la búsqueda del paradigma tipológico y la de la identidad propia de lo escolar a través del manejo de los códigos lingüísticos.

La notoria diferencia en beneficio de los recursos asignados por el CNE a la edificación en la Capital Federal permitió a la Dirección General de Arquitectura ensayar tipologías en las que se atendía a los principios de la higiene y de la pedagogía como así también a los bajos precios de construcción. Bajo estas premisas se diseñaron los prototipos para las *Escuelas Standard Suburbano* en 1927 y para las escuelas urbanas en 1932. Tanto los ensayos tipológicos como el lenguaje despojado y carente de ornamentos deben entenderse como correlato de lo económico, con el objetivo de priorizar la cantidad sobre la calidad de las obras.

Se logró fijar un mínimo en las dimensiones del terreno, para lo que se tuvo en cuenta las zonas en que debían ser levantadas las nuevas escuelas (zonas de edificación poco densa) y el modo de asegurar a sus patios y locales asoleamiento constante con independencia de la altura de las construcciones vecinas.

Los edificios del tipo *Standard Suburbano* se diseñaron para terrenos no menores de 2000 m2, más precisamente fueron estudiados para terrenos de 40 varas de frente por 50 varas de fondo (4 lotes comunes). El edificio se distribuía en dos plantas, y formando pabellón independiente se ubicaba la vivienda para el portero, dotada de dos piezas, baño y cocina. Sus características eran, en la planta baja, cuatro aulas, dirección, secretaría, sala de ilustraciones, sala para maestros, consultorio médico, copa de leche, vestuario, duchas, pabellón sanitario para ambos sexos y un gran patio central cubierto. A la planta alta se accedía por dos amplias escaleras y constaba de seis aulas, sala de música y depósitos. En el segundo piso alto se ubicaba, sobre el frente, la casa habitación para el

[61] Seguimos en este análisis lo expuesto por Marcelo Gizzarelli en "Los espacios de la educación en la Argentina", cit., p. 90.







Tipo de Escuela "Standard Suburbano" para Capital Federal.
Escuela República del Brasil. 1933
Proyecto: CNE – DGA
Plantas baja y alta, fachada principal y vista patio de recreo
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte I, p. 91.

director, compuesta por tres dormitorios, comedor, living, escritorio y demás dependencias.[62]

Uno de los ejemplos construidos es el de la *escuela Petronila Rodríguez* del barrio porteño Parque Chas, terminada por el justismo e inaugurada en 1933. Con diez aulas; los 350 alumnos de capacidad por turno, representan 8 m2 por alumno; la superficie de patio abierto y cubierto es de 1261 m2, o sea 3,61 m2 *per cápita*; las aulas de 8 x 6,20 m y 4 m de altura. Recibe luz natural por un ventanal de 5,70 de ancho por 2,30 m de altura, lo que implica virtualmente, atendiendo a las dimensiones y disposiciones de los patios, la clase "al aire libre". La proporción de la superficie vidriada respecto a la de la planta resulta menor de ¼, y en este sentido la publicación del Cincuentenario pone en sintonía a esta escuela con la reglamentación exigida en Alemania que limitaba la superficie vidriada a 1/5. El pabellón sanitario, como en la mayoría de los tipos *standard suburbano* está dotado de "artefactos modernos". El espacio para duchas y el consultorio médico se cuentan entre los servicios "que la higiene escolar y la pedagogía reputan indispensables.[63]

Resulta interesante que en estos prototipos se priorizan las características de las *escuelas al aire libre* masivamente y ya no restringidas a los establecimientos para "niños débiles" de las décadas anteriores. Esto redunda, tanto a nivel sanitario como compositivo, en la supresión del patio interior; de este modo, en lugar de ser las aulas y dependencias las que rodean el patio es el patio el que "envuelve" al edificio. Se pasa así de un patio cerrado –tipo claustro- a un espacio abierto hacia la calle. El modelo recoge así algunos temas de la discusión higienista todavía en boga, en especial la insalubridad de los patios como focos de tuberculosis.[64]

El nuevo ideario en materia de edificación trajo también como corolario arquitectónico la definición de "fachada exterior", sobre la que se hallarían todas las aulas y dependencias. La mayoría de estas fachadas carecía de ornamentación, comenzando a vislumbrarse tímidos juegos volumétricos, acentuados por las cornisas y las distintas alturas. Un punto fundamental radicó en la disposición de las aberturas. Una de las paredes se destinaba exclusivamente a entrada de aire y luz, razón por la cual las aberturas eran de carpintería metálica y podían ocupar casi toda la

---

[62] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 51.

[63] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 131.

[64] La publicación del Cincuentenario destaca como referente a los trabajos del arquitecto Agustín Rey sobre los graves inconvenientes de los espacios libres interiores, en la ventilación e iluminación de los edificios y que promovieron amplios debates en los Congresos Internacionales de la Tuberculosis en París y en el de la Habitación en Ginebra; éstos se sintetizan en el ideario que sostiene que "para introducir de una manera definitiva la salubridad en las construcciones urbanas, es indispensable suprimir el patio cerrado y reemplazarlo por el patio abierto hacia la vía pública". No se podrá hablar seriamente de aireación e iluminación en el interior de las habitaciones, hasta tanto esta reforma sea un hecho; son las palabras con las que el mismo Rey subraya sus conclusiones.

superficie, entendiendo que "el abrirlas por entero significa colocar al alumno al aire libre".[65] Este concepto, materializado con radicalidad en la *Escuela del Jockey Club* de 1929 [*Cap. IV*, pp. 175-179], es ya explorado aquí siendo ejemplo de ello las *escuelas Cullen* y *José María Torres*, entre otras.

Paralelamente, los espacios verdes fueron revalorizados en tanto instancia educativa y también en relación a ideas del filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey[66] respecto a la separación entre lo educativo y su medio ambiente, donde la escuela adquiría características de medio purificado respecto al exterior.

De este prototipo, que podría sintetizarse en una planta de tipología compacta donde el verde circundante sustituye al tradicional patio interior, la Dirección General de Arquitectura había construido 12 unidades hasta febrero de 1935. [67]

---

[65] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit. p. 89.

[66] John Dewey nació en Burlington, Estados Unidos en 1859. Filósofo, teórico de la educación y comentarista de los problemas contemporáneos a través de su larga actividad académica, libros y contribuciones en publicaciones "populares" Dewey (1859/1952) fue quizás el más importante pensador norteamericano por su compromiso con la conformación de una ontología y una axiología que proveyera de argumentos y categorías a la singularidad del estilo social e intelectual de su Nación, a su condición de revolución y utopía cumplida en torno a la Democracia. Docente y doctor en Filosofía en la Universidad John Hopkins en 1884, tras desempeñarse como instructor en Filosofía en la Universidad de Michigan hasta 1984. Fundador con Willams James y C. S. Pierce del Pragmatismo como corriente filosófica, fue protagonista de la formación de la Universidad de Chicago cuyo objetivo, en contraste con la dependencia cultural europea de las instituciones de la costa Este, era procurar dar dignidad a lo útil, otorgando valor al individuo resultante de la experiencia del mercado. Profesor titular de la Universidad de Chicago desde 1984 (donde la Pedagogía estaba incluida en el departamento de Filosofía), realizó allí una de las experiencias de mayor trascendencia en la educación contemporánea: la creación en 1891 de la "escuela primaria universitaria", que le sirvió por siete años para experimentar sus ideas pedagógicas y que puede considerarse como el comienzo del movimiento de la "educación nueva". En 1904 pasa a enseñar en la Universidad de Columbia.
Su pensamiento filosófico y su actividad social y política lo convirtieron en representante de la llamada filosofía pragmática y de la concepción democrática. Sus ideas se han difundido por todo el mundo hasta podérsele considerar el pedagogo más influyente de la educación contemporánea. Es a la vez el teórico más destacado de la "escuela activa". Para Dewey la escuela es una comunidad en miniatura en la que el niño vive más que aprende ; no prepara para la vida sino que es la vida misma, sólo que seleccionada y depurada. La escuela debe conservar el espíritu de la vida social, espontánea, que el niño vive fuera de la escuela, y sobre ella edificar sus métodos. Estos métodos tienen que ser de un carácter fundamentalmente activo, partir del ambiente inmediato, de la experiencia del niño y conservar un carácter lo más parecido a la actividad espontánea de éste. Mediante las actividades manuales la escuela reproduce las actividades esenciales de la humanidad y se introduce en la vida social. Las materias de enseñanza son también producto de la evolución social, histórica, pero no deben estar alejadas de la vida real sino animadas por ella. Su conocimiento no debe estar supeditado a razones teóricas, abstractas, sino puesto al servicio de la vida.
En la filosofía de Dewey el arte se teoriza como contribución positiva, participante y constructiva, de la experiencia social concreta y contemporánea, como medio por el cual una comunidad se apropia de si misma, expresando el sentido de sus vidas y tomando conciencia de su naturaleza particular. Esto tiene una innegable incidencia en el pensamiento arquitectónico de Louis Sullivan y Frank Lloyd Wright, entre otros, aunque quizás su huella más decisiva la podemos rastrear en la figura de Siegfried Giedion luego de sus visitas a Estados Unidos: en *Space, Time and Architecture, the Growth of a New Tradition* (1941) y en *Nine Points on Monumentality* escrito con Fernand Léger en 1943. Dewey fallece en 1952.
Datos extraídos de: Lorenzo Luzuriaga. *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1992 (1968), pp. 175-181 y de Ana María Rigotti. "Dewey: Arte en Democracia". *Las teorías estéticas modernas,* Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana, N° 2, Rosario, Febrero 2009, pp. 8-10.

[67] Dato extraído del artículo "Conceptos sobre edificación escolar en la República Argentina", *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935.

1.3. La Ley Láinez: la escuela rural como problemática nacional

> "Si el movimiento de mayo significó la redención política del país, crear escuelas, llevarlas hasta los más apartados rincones de su extenso territorio, significaba continuar y afianzar su redención intelectual."
>
> CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, 1938, p. 196.[68]

Paralelamente al impulso, desarrollo y control de la escuela primaria por parte del Estado nacional, se fue gestando un segundo mecanismo de organización en lo concerniente a la alfabetización del peón rural y la organización nacional.

La Ley Láinez, o "de escuelas rurales o de campaña", sancionada en 1905, marcó un quiebre en las políticas educativas del país y mantuvo su vigencia por más de setenta años.[69] El CNE en ocasión del Cincuentenario de la Ley 1420 dedica la parte II del tercer tomo a la "Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874)"; allí se explicita en relación al propósito de estas escuelas lo siguiente:

> "Ese tipo de escuela sólo alcanzará jerarquía y proporcionará beneficios, una vez que pueda enseñar prácticamente al alumno a mejorar las condiciones del trabajo rural, a mejorar racionalmente la producción de la tierra, a propender el desarrollo de las industrias locales, en una palabra: después de convertirlo en un agente civilizador, para que llegada la oportunidad de colaborar en las labores que realicen sus padres, pueda ir modificando los hábitos de rutina que aún imperan en nuestra campaña, creando con ello ese vínculo entre el hogar y la escuela, que hoy lo sentimos ausente, contrariamente a los propósitos de la Ley 1420, en su doble concepto pedagógico y social."[70]

Respecto a políticas educativas, y como hemos analizado al comienzo de este capítulo, los debates centrales en la Argentina de principios del 1900 versaron sobre secularización, financiamiento y centralización de la educación. En este contexto, dos habían sido las posturas que se delineaban en la discusión respecto a los órganos de regulación y poder del sistema educativo: las propuestas centralistas y los defensores de las autonomías provinciales, para quienes la intervención de la Nación en temas educativos era inconstitucional. La Ley 1420 resolvió estas discusiones en un punto medio: la intervención del gobierno central se realizaría mediante subvenciones a las políticas educativas de los gobiernos provinciales, pero manteniéndose la autonomía de los gobiernos

---

[68] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420*, *Tomo II*, cit., p. 196.

[69] Los principios básicos de la Ley 4874 son los mismos que informa la Ley 1420 de la que en cierto modo deriva, con las diferencias impuestas por razones de jurisdicción: educación integral de las aptitudes del niño, laicidad, gratuidad, adaptabilidad de la enseñanza a las exigencias del medio, carácter optativo para los estados federales.

provinciales respecto a las leyes y la organización de la educación. Sin embargo, rápidamente el Estado nacional fue asumiendo cada vez mayor poder en el sistema educativo en su conjunto dirigiéndose hacia una política centralista, cuya máxima expresión fue la Ley Láinez.

Con esta ley, promovida por el senador nacional por la provincia de Buenos Aires Manuel Láinez y aprobada el 30 de septiembre de 1905, el Estado nacional se atribuyó potestades para crear y dirigir escuelas en las provincias que lo solicitasen, en respuesta a los alarmantes porcentajes de analfabetismo. En su artículo 1 se expresaba que:

> "El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el *minimun* de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley número 1420, de 8 de julio de 1884."[71]

Tres eran las categorías de *escuelas Láinez*: infantiles, rurales y elementales, con dos, tres y cuatro grados respectivamente; motivo por el cual en la década de 1930 se crean las *escuelas complementarias provinciales* con el fin de que los alumnos completen el ciclo primario.

La influencia del Estado nacional en los sistemas educativos provinciales creció enormemente mediante la puesta en marcha de esta ley. El gobierno nacional argumentaba al respecto "que es una obra de carácter eminentemente nacional combatir la ignorancia"[72] cualquiera sea la jurisdicción donde se manifieste su existencia. No obstante, la Ley 4878 fue recibida en algunas esferas con recelo al visualizarse en ella un avance sobre las autonomías provinciales y un ensayo de la nacionalización de la enseñanza.

La educación y la construcción de *escuelas Láinez* se constituyeron en una modalidad de penetración nacional, que reforzó su presencia institucional. Bases consensuales de dominación que aparecieron en la forma de atributos de la estatidad, adquiridos a partir de la puesta en marcha de esta nueva ley.

Constitucionalmente, las provincias debían asegurar para sí el régimen de la instrucción primaria, como condición *sine qua non* para ser reconocidas como tales por el gobierno federal, en pleno goce de sus derechos y ejercicio de sus instituciones. Los opositores esgrimieron entonces el argumento de la autonomía de las provincias y de su derecho privativo para organizar la enseñanza pública.

---

[70] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874)*, Buenos Aires, 1942, p. 4.

[71] CNE. *Escuelas Nacionales de las Provincias. Ley 4874.* Publicación oficial, Buenos Aires, Talleres gráficos de la casa Jacobo Peuser, 1910.

[72] *Ibid.*, p. 199.

Pero olvidaron los impugnadores de la ley que el Estado nacional subvencionaba a las provincias para fomentar la enseñanza pública desde 1864 y que existía el antecedente de la creación de una escuela superior en la ciudad capital de La Rioja y otras en demás localidades por considerar, en palabras de su Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda "que los males de La Rioja constituyen un peligro común, pronto siempre a estallar en trastornos que no alcanzan muchas veces a dominar los elementos de la civilización acumulados en las ciudades y que debe ser conjurado por los esfuerzos de todos".[73] De este modo, la acción del CNE sólo se ejercitaría "en las provincias que lo soliciten", acomodando el proyecto al mandato constitucional que impone a las provincias la obligación de asegurar los beneficios de la instrucción primaria.

Atendiendo a la subvención nacional se había reconocido que algunas provincias no podían, por razones de orden económico y financiero, atender con sus propios recursos las necesidades de la enseñanza primaria. De hecho algunas no alcanzan a cubrir los gastos de sus propias administraciones y reciben subvenciones del gobierno nacional, con cuyo monto equilibran sus presupuestos. La subvención era uno de los recursos regulares, enmarcada en este caso en leyes que establecen un sistema concurrente de la Nación y las provincias en materia de educación común. El CNE procedió a crear entonces las escuelas en las provincias, previa solicitud de las autoridades respectivas. Todas las provincias se acogieron al beneficio inmediatamente, con excepción de Buenos Aires que hasta 1907 mantuvo sus reservas fundadas en el principio de la autonomía.

Los conflictos entre el gobierno central de la educación y los gobiernos locales daban cuenta de las tensiones en juego en el proceso de constitución del Estado. La larga mano del CNE se reforzaba en las *escuelas Láinez*, que ejercían un control no sólo pedagógico sino ideológico, al estar bajo la autoridad y vigilancia del CNE, sin intervención de los Consejos provinciales.[74]

Un aspecto fundamental fue la defensa u oposición al laicismo, otra batalla que se dirimía con estas escuelas, en las que se reforzaba la postura que la Ley 1420 llevaba adelante al respecto en la Nación y Territorios nacionales y afirmaba en sus escuelas normales y colegios nacionales de provincias.[75] El laicismo, unido a la preponderancia estatal en la difusión de la enseñanza, fue parte del intento de integrar a una población heterogénea

---

[73] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II,* cit., p. 198.

[74] Es relevante señalar que si bien una de las prescripciones de la ley fue entregar a las autonomías provinciales estas escuelas al haber adquirido recursos suficientes, la gran mayoría recién fueron traspasadas a las provincias en la década del setenta.

[75] "La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase"… "Queda prohibido al personal directivo o docente tomar ninguna

a partir de valores seculares universalistas, lo cual suponía una posición de enfrentamiento activo con respecto a las pautas de tipo tradicional-localista de algunas provincias.

En un registro similar, el plan de enseñanza aplicado en las escuelas de la Ley 4874, dictado con carácter provisional, sostenía también -y atendiendo al *minimun* de enseñanza impartida- una voluntad homogeneizadora que atentaba contra el principio que sustentaba la diversificación de la enseñanza en atención a las variaciones impuestas por la naturaleza, caracterizando topográfica, climatológica, industrial y socialmente diversas zonas del país en la gran extensión del territorio. Cabe aclarar que en algunas provincias el CNE autorizó con el correr de los años la adopción de programas provinciales, como los de Santa Fe en el año 1925.

Respecto al financiamiento de estos establecimientos, Manuel Láinez propuso como homenaje a las provincias que proveían los recursos que se gastan en el exterior, que se destinen los ingresos por exceso de equipajes a la Ley 4874, intentando, en lugar de aumentar el presupuesto, crear un recurso propio. De este modo recurría a la práctica común del simulacro que absuelve al pecador y en el que participaban los dos mundos que él representaba. Los impuestos aplicados a aquella *élite* no intelectual sino que gastaba su dinero en Europa abocada "al turismo inútil, al desenvolvimiento del lujo, a la manía del ausentismo",[76] servirían para mantener a las escuelas rurales.

Mediante esta ley de aplicación progresiva que llevó escuelas "a las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura",[77] lo que se persiguió fue garantizar el "orden" allí donde peligraban los procesos de "civilización" por el creciente número de analfabetos. Las tensiones Nación-provincias que surgen a partir de esta postura de Láinez de defensor de este Estado homogéneo no sólo se aplicaron a éste sino a la mayoría de sus proyectos.

Indagando en su labor parlamentaria desarrollada entre 1904 y 1912, constatamos que la gran cantidad de proyectos de ley presentados desde su banca en el Senado se rigieron por estas dos premisas: orden y civilización; particularmente en lo que respecta a políticas educativas, el campo que encararía como una misión y que sostendría como eje de su labor. En esta línea podemos mencionar la creación de escuelas normales en todo el país y su dependencia respecto al CNE a partir específicamente de la evolución de la enseñanza primaria marcada por la Ley 4874; la

---

participación en esta enseñanza". CNE. *Escuelas Nacionales de las Provincias. Ley 4874,* cit., p. 89.

[76] *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez. Tomo segundo,* Buenos Aires, 1915, p. 255.

[77] *Ibid.*, p. 254.

propagación de la educación industrial e institutos de artes y oficios en todo el país; la creación de colegios nacionales en las principales ciudades y de casas tutoriales para alojamiento, estudio y educación de alumnos de estos establecimientos; las pujas por el aumento de presupuesto de Instrucción Pública en su carácter de integrante de la Comisión de Presupuesto; el proyecto presentado junto a Joaquín V. González para la formación de la ley orgánica del profesorado tendiente a "fijar la situación del magisterio en la República"; la idea de proveer un conducto especial con recursos propios para edificación escolar en las provincias para que "no se confunda con otras obras públicas" y, por supuesto, la Ley 4874.

Se ha expresado que uno de los temas recurrentes era la idea de civilización. La provisión de agua potable en las provincias y territorios va en este registro y a la par de la instrucción primaria, en el marco de la lucha de Láinez por una verdadera política de obras públicas y de finanzas. Respecto a salud pública, el objeto de promover la formación de una legislación uniforme y conjunta contra la propagación de enfermedades infecto-contagiosas, así como la mejor forma de amparar la maternidad y la infancia y prevenir y curar las enfermedades infantiles tenía que ver también con la idea de centralización promovida por las políticas educativas.[78]

Carlos Altamirano atribuye a la *intelligentsia* la misión de buscar una argentinidad y una americanidad auténticas, y con ello se refiere a "el descubrimiento y la expresión de ese ser propio, que no era europeo, sino americano, y que debía ser escrutado más allá de la superficie de la civilización importada de sus ciudades".[79] El accionar de Láinez tanto desde el periodismo[80] como desde el Parlamento podemos rastrearlos, paradójicamente si pensamos en su "origen europeizante",[81] como un nuevo estadio de estos intelectuales que participan en el espacio público tomando en sus acciones la matriz civilizadora como núcleo común, donde pasan del intercambio de ideas entre pares a trabajar con la masa. Periódicos y escuelas deben entenderse como dispositivos pedagógicos fundamentales para formar ciudadanía, donde el civilizar, el homogeneizar, son tamices de

---

[78] En otro registro, ir contra la Ley orgánica del Banco Hipotecario Nacional respecto a la limitación de préstamos para edificación a ciudades de más de 50.000 habitantes va en sintonía con el garantizar este orden que implicaría integración y unitariedad respecto a la Nación, al proponer que ninguna ciudad sea excluida del crédito hipotecario "y que cuando más lejana o más remota o desprovista de perspectivas de valoración sea una población, mayor debe ser el empeño de la Nación en prestarle su protección". En: *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez. Tomo segundo,* Buenos Aires, 1915, p. 296.

[79] Carlos Altamirano. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005, p. 122.

[80] Manuel Láinez funda en 1881 *El Diario*, que dirige hasta su muerte. La figura de Láinez en relación a su labor en *El Diario* está inscripta en su pertenecer y concebirse a sí mismo como "clase ética", como subconjunto dentro del campo de las *élites* en su papel de portavoces o representantes ideológicos de otras clases. Los sueltos de actualidad insertados por él en su vespertino estaban ideados a partir de esta idea civilizatoria, de este "señalar el rumbo" cuyo fin era "ordenar la barbarie americana".

[81] Manuel Mujica Láinez. "Dos abuelos, dos tendencias". *Los Porteños,* Buenos Aires, Ediciones Librería La Ciudad, 1979.

esta actitud paternalista destinada más que a ordenar quizás, a sostener una estructura social en disolución, cuyos residuos de unitarismo podrían situarse en una discusión más acorde al siglo XIX que al XX.

La expansión de las *escuelas Láinez* será un rasgo característico de la década de 1930, en contraposición con el repliegue en el accionar del Consejo Nacional de Educación en la Capital Federal. En ellas se reeditan los debates sobre la autonomía del sistema educativo y las incumbencias Nación-provincias analizados en este capítulo; y con ello respecto a quiénes debían erigir las escuelas.

Las continuidades y rupturas en el accionar del Estado nacional y del CNE a partir de la asunción presidencial de Agustín P. Justo y durante todo el período de la Concordancia es el tema en el que profundizaremos en el capítulo siguiente. El estudio de la arquitectura escolar será nuevamente la vía de entrada para descifrar el accionar estatal y establecer nuevas variables a partir de lo que los proyectos de escuelas revelan en relación a lo político, lo legislativo, lo pedagógico, lo urbano.

Capítulo II.

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL ESTADO JUSTISTA

A partir de verificar en el *Capítulo I* la importancia del sistema educativo en la formación del Estado argentino, sus distintas búsquedas respecto a las variables –técnicas, higiénicas, estéticas- que se pretendieron priorizar y su correlato en los distintos proyectos de escuelas analizados, se constata en este capítulo lo que denominamos como una suerte de "resignación" del campo específico de la escolaridad primaria en la década del treinta por parte del Estado nacional. La arquitectura es el instrumento idóneo para demostrar y aportar claves a este accionar. Se lo prueba en la pérdida de importancia relativa que se le atribuye a la edilicia escolar primaria, en la circunscripción del grueso de las políticas de renovación edilicia al cambio de fachadas, y en el empleo de distintas estrategias de intervención para ámbitos urbanos y rurales, entre otros.

Se aborda aquí el lugar que le cupo en la década de 1930 a la dimensión nacional estricta tanto a través de las *escuelas Láinez*, como a la reformulación que implicó en 1938 la Ley de hogares-escuelas impulsada por el Senador Alfredo Palacios. La permanencia de esta política asistencialista inaugurada en 1905, demuestra que para la Nación lo que importaba hacia 1880 seguía siendo un problema crítico en 1930. Su existencia impone la necesidad de analizar los contrapuntos Nación-provincias dentro de las mismas provincias, como así también las distintas estrategias empleadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) para sus escuelas en todo el territorio nacional.

El cierre del período de la Concordancia se realiza a partir del análisis del Proyecto de Ley de educación del Presidente Ortiz, dando un nuevo giro a esta oscilación entre ámbitos de competencia entre Nación y provincias.

2.1. Introducción a la Concordancia

La fallida estrategia gubernamental por recuperar la iniciativa política de la gestión presidencial de José Félix Uriburu, a partir de elecciones

provinciales escalonadas en Buenos Aires, Santa Fe y Corrientes, decidió la suerte del uriburismo que, al replegarse ante el triunfo radical en Buenos Aires, consolidó a Agustín P. Justo como el único candidato que podía reunir tras de sí a conservadores, antipersonalistas y socialistas independientes para enfrentar, en las elecciones de 1931, a la Alianza Civil.[1] Tanto Justo como Roberto M. Ortíz, quienes alcanzaron la presidencia de la Nación en representación de la Concordancia, pertenecían al antipersonalismo y habían integrado el gabinete de Marcelo T. de Alvear en la década anterior. Sin embargo, Macor explica cómo se abren dos líneas de acción política al identificar que:

> "…mientras la UCR bajo la dirección de Alvear recurre al factor identitario activando la tradición, el antipersonalismo se refugia en lo organizacional, en la estructura partidaria que conduce a los aparatos del Estado donde puede obtener los recursos materiales que garanticen la reproducción de la organización".[2]

La integración de Justo al bloque oficial de la Concordancia le ofreció así un manejo de recursos materiales que le permitieron mantener el poder nacional y el control de la mayoría de los estados provinciales desde las elecciones de 1931.

Atendiendo a las provincias, las fuerzas conservadoras provinciales constituyeron, en agosto de 1931 y con vistas a las elecciones de noviembre de ese año, una organización nacional: el Partido Demócrata Nacional (PDN). Esta, a lo largo de la década, sería la fuerza cuantitativamente más importante del bloque oficialista al tener la mayoría de las situaciones políticas provinciales bajo su control y una numerosa representación parlamentaria nacional. El PDN era una coalición de partidos provinciales que coincidían en su representación local de las clases propietarias, pero que respondían a muy diferentes tradiciones y prácticas políticas: el Partido Demócrata de Córdoba, la Concentración Cívica de Entre Ríos, el Liberal de Mendoza y el Conservador de Buenos Aires. En las mencionadas elecciones presidenciales es relevante aclarar que la fórmula Justo-Roca se impuso en todos los distritos electorales, con dos excepciones: Capital Federal –donde el Socialismo volvió a mostrar su importancia- y la provincia de Santa Fe –donde el triunfo de la Alianza Civil le permitió a esta fuerza contar con la mayoría del colegio electoral para su fórmula provincial Molinas-Carreras-.

Las nuevas modalidades de acción del Estado nacional marcaron a estos años como los del comienzo de la Argentina moderna, ganando

---

[1] En la Alianza Civil convergieron el Partido Demócrata Progresista y el Partido Socialista, con Lisandro de la Torre y Nicolas Repetto.

[2] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, p. 102.

atributos intervencionistas y la reorientación del modo de desarrollo a partir del crecimiento industrial por sustitución de importaciones. La transformación del pacto estatal a partir de la reestructuración de la sociedad por medio de la industrialización fue lo que mantuvo y acrecentó los rasgos intervencionistas del Estado nacional, pero modificando el sentido de esa regulación sobre el mercado al colocar como ordenador de la misma al intervencionismo social. "La crisis del Estado liberal será entonces total: nacerá el Estado populista como especificación del Estado intervencionista", señala Macor.[3]

Piezas clave en la implementación de las experiencias de este Estado caracterizado por el aumento de la intervención estatal fueron su Ministro de Hacienda, el socialista independiente doctor Federico Pinedo[4] y el asesor ingeniero Alejandro E. Bunge, economista socialcristiano que también había sido asesor económico en la presidencia de Alvear. Este último acuñó conceptos muy gráficos, como los de "país abanico", "prematura madurez poblacional", "país de población urbana", "país por edificar", "latifundio geográfico y latifundio social" y "Argentina sin analfabetos", entre otros, que se constituyeron en incorporaciones programáticas futuras de políticos y gobiernos, tanto constitucionales como *de facto*. [5]

La crisis del treinta redundó en un consabido incremento de las obras públicas y en la capacidad desde éstas de paliar la desocupación.[6] A lo largo de la década, la obra pública identificó a la acción estatal en su impulso de "urbanizar al país". Como señalan Anahí Ballent y Adrián Gorelik:

> "…los años treinta se presentan como un período de modernización radical del país y de su territorio liderada por el Estado y, en consonancia,

---

[3] *Ibid.*, p. 17.

[4] Pinedo privilegió el saber técnico como fuente de legitimidad de esa proyección nacional y de su pertinencia a la elite dirigente estatal, estableciendo medidas para el control de las cuentas fiscales, reformó el sistema financiero, creó el Banco Central y fundamentalmente, instaló las juntas reguladoras de precios, en respuesta a la caída de la demanda, estabilizando la producción.

[5] En *Una nueva Argentina* (1940) Bunge se refiere a país abanico para representar una estructura nacional con centro en Buenos Aires, donde "la densidad de la población, la capacidad económica, el nivel cultural y el nivel de vida van disminuyendo a medida que aumenta la distancia de la Capital".

[6] En el plano internacional, la gravedad de la cuestión social a comienzos de la década de 1930 llevó a muchos Estados a intervenir directamente en las relaciones económicas, sociales y laborales de la población. Hacia 1929 el economista inglés John M. Keynes, junto a Hubert Henderson, instaron a recurrir a la obra pública como canalizadora del desempleo, aún a costa de déficit en los presupuestos de gobierno. El *New Deal* (nuevo reparto) de Franklin D. Roosevelt no es otra cosa que una respuesta política a la *gran depresión*, para descomprimir el malestar social y finalmente, preservar al sistema capitalista de la amenaza de tensiones incontrolables. En este contexto, e iniciada en 1933, la TVA (Autoridad del Valle de Tennesee) fue el paradigma de la política keynesiana emprendida por Roosevelt: una gigantesca y compleja obra pública que no solo demandó ingente mano de obra sino que además, conllevaba progreso material a una región deprimida.
La obra pública fue así uno de los modos con que el *New Deal* combatió la depresión. Este modo de acción, que se desmantela en EEUU después de la presidencia de Roosevelt, sería posteriormente retomado por Estados de posguerra europeos.

> como un momento de homogeneización en clave urbana de hábitos sociales en una escala nacional." [7]

No obstante esto, serían otras las piezas de intervención del Estado nacional que desplazarían en importancia a la arquitectura escolar; la construcción de caminos es un ejemplo de ello. A nivel provincial, algunos autores remarcan cómo, en una rara manifestación de federalismo, el *New Deal* justista tuvo diversas expresiones según los distintos signos políticos que gobernaron cada distrito, contándose la educación pública y la edilicia escolar entre los ingredientes que sobresalieron acorde a la ideología dominante de este período activo, complejo e insuficientemente conocido. [8]

Desde la Nación, se evidenció en la década de 1930 una resignación del campo específico de la escolaridad primaria. La publicación del Cincuentenario de la Ley 1420, editada en 1941, confirma la presunción inicial de esta tesis al señalar que:

> "…el período de las grandes inversiones en edificación escolar se cierra en el año 1933. A partir del año siguiente se le suprimen al Consejo los recursos que tenía asignados para ese destino y se le toman sus reservas para financiar parte de su presupuesto (…) Deteniendo súbitamente la edificación y ampliación de locales escolares, se ha causado a la enseñanza un mal que es apremiante reparar, porque con ello se ha afectado la eficacia de sus métodos, como ha de retrasarse la difusión de la cultura primaria, para la cual el edificio escolar es el gran amplificador".[9]

2.2. El último bastión: el Plan General de Edificación de 1932

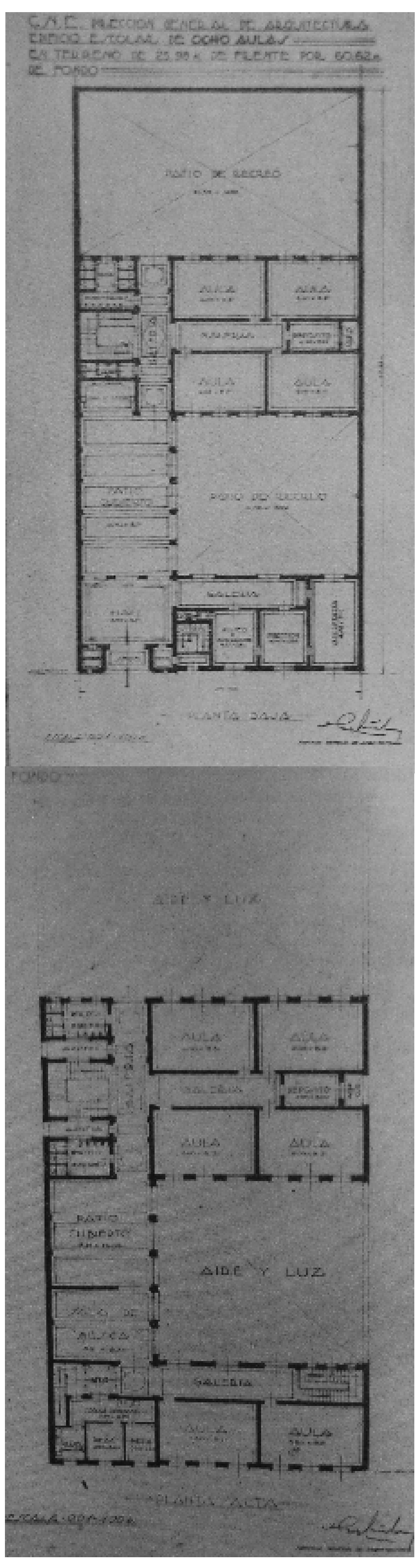
En 1932 el CNE encargó a la Dirección General de Arquitectura un ambicioso *Plan General de Edificación Escolar para la Capital, Provincias y Territorios Nacionales.* El mismo preveía para Capital Federal 53 edificios de diez aulas, 5 edificios para *escuelas al aire libre* y 5 edificios para gimnasios, lo que representaba un aumento del 15% respecto a la cantidad de locales existentes; para provincias 1.104 edificios de una, dos y tres aulas, con un aumento del 20%; y para Territorios Nacionales 176 edificios de una, dos y tres aulas, que implicaba un 20% de aumento.

Los proyectos para las escuelas de la Capital se circunscribieron a terrenos de 26 m de frente (30 varas) por 60,72 m de fondo (70 varas), acorde al nuevo tipo de edificio que se llamaría *Standard Urbano.* La capitalización de los avances proyectuales del tipo *Standard Suburbano* de

---

[7] Anahí Ballent y Adrián Gorelik. "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", en: Alejandro Cataruzza (Dir.), *Nueva Historia Argentina, tomo VII: Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930 – 1943)*, Buenos Aires, Sudamericana, 2001, p. 147.

[8] Virginia Galcerán, René Longoni y Juan Carlos Molteni. "El 'Estado interventor'. Transformaciones espaciales y adopciones tecnológicas", inédito.



Tipo de Escuela "Standard Urbano" de 10 aulas para Capital Federal. 1932
Plantas baja y alta
Proyecto: CNE – Dirección General de Arquitectura
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte I, pp. 140-41.

1927 [*Cap. I*, p. 67] queda de manifiesto no solamente en el denominación sino en la finalización durante la gestión de Justo de edificios suburbanos acordes a este prototipo.

La capacidad de las nuevas escuelas variaba entre ocho y diez aulas, es decir 290 y 365 alumnos por turno respectivamente. Pero la superficie edificada era constante ya que la escuela de ocho aulas contaba con casa-habitación para el director, que la de diez aulas no poseía.[10]

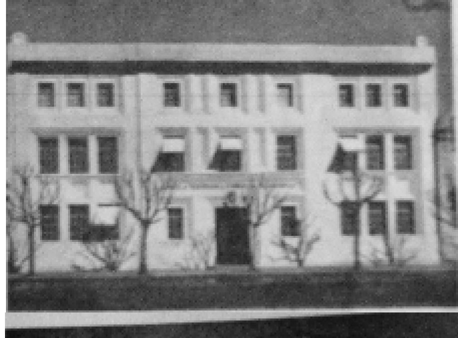
En estos nuevos prototipos, la parte principal del edificio contenía las aulas y dependencias administrativas y ocupaba dos pisos. La casa-habitación del director se ubicaba en el tercer piso, formando ático sobre la fachada. El patio cubierto y el pabellón sanitario se encontraban en la planta baja para no disminuir el asoleamiento de los patios abiertos. La mitad de las aulas tenía ventanas hacia la calle y la otra mitad hacia el contrafrente, asegurando al total su asoleamiento. El programa contaba con locales para dirección y dependencias administrativas, copa de leche, pabellón sanitario, etc.

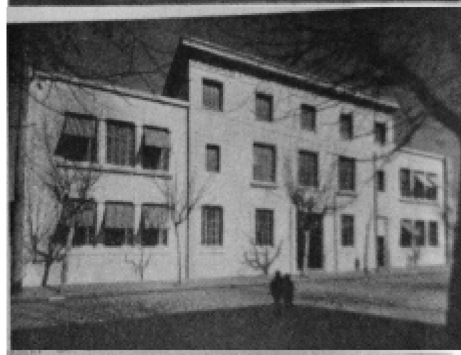
Las particularidades proyectuales de las *escuelas al aire libre* [*Anexo II*, p. 306] se visualizan también a través de estos ejemplos como el ideal de la escuela común y urbana, y no sólo de las suburbanas o de instituciones especiales. Se busca cada vez con más empeño que el niño en la escuela goce de las propiedades químicas y biológicas del aire. Los pedagogos ingleses y americanos enunciaban por estos años como verdad axiomática que el aprovechamiento del escolar estaba en directa relación con la pureza del aire que se respira. Los *fresh air rooms* norteamericanos, verdaderas clases al aire libre dentro del aula, fueron la materialización y los referentes primeros de este ideario.

El patio fue un elemento fundamental en el análisis de la evolución de la planta de estas escuelas. Comparando los planos de edificios fiscales construidos en la Capital Federal desde 1884 y los de la década del treinta, una observación importante radica en la tendencia inicial a subdividir los patios de recreo en perjuicio de su finalidad pedagógica e higiénica; situación que quedó de manifiesto al densificarse la ciudad y aumentar la altura de los edificios linderos. Por otra parte, los nuevos conceptos sobre higiene escolar y la creciente importancia otorgada por la Pedagogía a los juegos y a la gimnasia, exigía que se dotara a los edificios de grandes patios en su doble función de lugares para recreo y de fuente invariable de iluminación para las aulas. El patio cerrado por sus cuatro costados iba en contra del postulado pedagógico recogido por los arquitectos e higienistas

[9] Consejo Nacional de Educación (CNE). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I. Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años,* Buenos Aires, 1941, p. 148.

[10] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 139.









Escuelas República Oriental del Uruguay, Juan Crisóstomo Lafinur, Francisco D. Herrera y República del Perú
Fuente: "Primeras fachadas nuevas", *El Monitor de la Educación Común*, N° 703, Julio 1931.



Escuela República del Perú. 1930
Gaona 4763, Capital Federal
Fachada posterior.
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420.
Tomo III – Parte I

de la "escuela moderna", llevando esto a emplear con carácter general el patio abierto sobre la vía pública o literalmente rodeando al edificio. Esta reforma sustancial de la planta había sido -como vimos en el capítulo anterior- la que había caracterizado a los edificios escolares construidos a partir de 1927 dentro de la zona suburbana de la Capital Federal. Si bien no se define a éste como el tipo irreductible para edificios escolares, queda en evidencia un notorio avance desde la indagación tipológica.

Al igual que en las escuelas suburbanas, se verifica que "no ha sido menor la preocupación, de que la belleza de la arquitectura exterior de este tipo de escuela fuera la resultante de la justa proporción y de la armonía de las líneas, sin recurrir a ornamentaciones superfluas y costosas".[11] El CNE pone –en este caso a través de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420- el acento en el tema del carácter al mencionar que:

> "La primera condición estética de un edificio es el carácter. En la escuela proyectada se cree haber satisfecho esa condición. El predominio de las líneas horizontales sobre las verticales, le da la fisonomía propia de los edificios públicos, y la agrupación de las ventanas, simétricamente dispuestas, el aspecto inconfundible de un establecimiento de enseñanza. Se ha buscado también que la fachada sea agradable y pintoresca, como corresponde a una escuela infantil".[12]

Los puntos que se remarcan respecto al carácter, si bien manifiestan su voluntad de alejamiento respecto a la simetría y los lenguajes historicistas, se circunscriben al plano de la fachada y su análisis estilístico; desde este lugar no logran soslayar los signos de la crisis que evidencia el área del lenguaje al admitir indistintamente variantes neocoloniales, neogeorgian y modernistas. Un artículo precursor de este accionar es el de *El Monitor de la Educación Común* de julio de 1931, donde publica bajo el título "Primeras Fachadas nuevas" una serie de edificios con variantes lingüísticas pero que tipológicamente respondían al *Standard Suburbano* de 1927. Al respecto resulta interesante observar la resolución de la fachada posterior de la *escuela República del Perú* publicada en el tomo II de la publicación del Cincuentenario, donde los techos de tejas inclinados de los volúmenes traseros acentúan esta voluntad representacional que se reserva sólo para la abstracción de la fachada a la calle.

---

[11] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 93.

[12] *Ibid.*

2.3. Datos cuantitativos

Como punto de partida, un resumen del año 1921 resulta ilustrativo del bajo porcentaje de edificios construidos para el fin específico de la enseñanza, y de las desigualdades de las construcciones de provincia respecto a las de Capital Federal. De las 357 escuelas existentes en Capital Federal, 116 funcionaban dentro de edificios escolares fiscales, lo que representa un *32,5%* del total. En provincias, en cambio, de las 2921 escuelas existentes sólo 50 poseen edificio propio, es decir, sólo el alarmante *1,7%* del total. No obstante esto, se observa que a partir de 1925 se registraron notorios avances. Hasta entonces, consignaba el CNE, que:

> "…en la Capital no sólo se necesitaban nuevos edificios sino que algunos de los construidos durante la presidencia de Zorrilla reclamaban reparaciones tan costosas que resultaba más económico decidirse por su reconstrucción. En Provincias, las escuelas nacionales casi no contaban con locales propios. De los edificios que poseía el Consejo en propiedad, menos del 50% admiten considerárseles como medianamente aptos para el servicio; los restantes sólo pueden clasificarse como locales de emergencia. En los Territorios, la mayoría de las escuelas funcionaban en locales alquilados. De las 751 escuelas que funcionaban en 1925, sólo 49 contaban con edificios construidos para tal fin".[13]

Relación escuelas fiscales – edificios construidos. 1934

	Capital Federal	Provincias	Territorios nacionales
Escuelas	471	3477	1165
Edificios fiscales	144	183	459
Porcentaje de edificios construidos sobre el total de existentes	**32,7 %**	**5,09 %**	**39,39 %**

Fuente: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I. Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, Tomo III. Parte I, Buenos Aires, 1941, p. 115. Porcentajes producción propia.

Entre 1927 y 1934 se construyeron 33 edificios en Capital, 21 en Provincias y 46 en Territorios y Colonias nacionales. La tabla de la derecha revela los porcentajes de edificios construidos atendiendo al programa específico, en relación a los edificios existentes y al número de escuelas creadas. Nótese la clara disminución en la construcción de edificios en provincias; de ellos, además, sólo los construidos bajo la Superintendencia de la Dirección General de Arquitectura y que son los que pueden considerarse como los únicos ajustados a los principios de la pedagogía y de la higiene, llegan a cuarenta y uno, es decir que el porcentaje de 5,09% baja al escasísimo *1,2%*. Una situación similar sucede en las escuelas de Territorios y Colonias nacionales donde los edificios adecuados suman por entonces 83 (7,2%). También es de advertir que en Capital un 20% de los edificios fiscales debe ser reconstruido.

El plan trazado que comprendía la construcción de 21 edificios del tipo *Standard Urbano* en la Capital no pudo ser cumplido en la forma resuelta. Hasta 1930, los recursos provenientes de las leyes N° 7102[14] y

[13] *Ibid.*, p. 72.

[14] Entre las leyes de fomento de la edificación escolar, la Ley 7102, sancionada en 1910, autoriza al Jockey Club de Buenos Aires a instalar en el Hipódromo de la Capital, una agencia de apuestas mutuas, de cuyo producido líquido debía entregar determinado porcentaje al CNE. Fuente: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 39.

11242[15] a las cuales se afectaban las construcciones escolares, aumentaban anualmente, lo que permitió, por ampliar el plan original trazado de 21 edificios del tipo *Standard Suburbano*.[16]

El destinar a otros fines los recursos con que se contaba hasta 1931 –provenientes de las leyes arriba mencionadas- para atender a los gastos requeridos para edificación escolar impuso un compás de espera en las actividades de la Dirección General de Arquitectura del CNE. La estrategia del CNE de presentarse y operar como entidad autónoma comenzaba así a tambalear.

El artículo 9 de la Ley 11619, sancionada en agosto de 1932, disponía del reintegro adeudado por el Estado nacional al Fondo de Edificación Escolar. Esta ley completa el número de las que forman el cuerpo de legislación sobre edificación escolar. Amplía las facultades del Consejo en materia jurídica, pues lo autoriza a contratar con particulares o con entidades privadas, la compra de terrenos y de edificios o la construcción de escuelas en Capital, Provincias y Territorios. Queda también facultado el Consejo para gravar con hipoteca los inmuebles que adquiera o construya, contratando la operación con instituciones oficiales de la Nación, Provincias o Municipios, igual que con instituciones o personas privadas. Estas ampliaciones de facultades le permiten al Consejo aceptar compromisos y suscribir obligaciones que no podían adquirir hasta entonces.[17]

La Ley de presupuesto general, dictada pocos meses después por el Congreso Nacional para el ejercicio del año siguiente, absorbió los recursos dispuestos en los dos primeros rubros de aquella ley, para financiar el correspondiente CNE. Quedó así anulada en su parte vital ya que, como las otras, fue dictada con el propósito de resolver el doble problema, uno de carácter social –la desocupación obrera- y otro de orden higiénico pedagógico: "reemplazar por buenas, confortables e higiénicas escuelas, algunos locales escolares que no responden a las más elementales exigencias de la higiene".[18]

Sin embargo, se dispuso afectar parte del dinero a edificios económicos, en zonas apartadas del Municipio. La DGA estudió a tal efecto un nuevo tipo de edificio sobre el modelo que ya proyectara ajustándolo a

---

[15] La Ley 11242, sancionada en 1923 y complementaria de la Ley 7102, crea un impuesto sobre los boletos de entrada a los hipódromos que funcionen en la Capital y Territorios Nacionales y del cual se reserva el 75% para edificación escolar en Capital y en provincias. Estas dos leyes son las que han permitido extender la edificación escolar en toda la República, de una manera eficaz y continua, radicando su éxito en el entregar el porcentaje directamente al CNE. Fuente: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 39.

[16] Debido a ello es que se pudieron realizar las escuelas de Reconquista 461, Bolivar 344 y Charcas 1081, entre otras. Datos extraídos de: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 93.

[17] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 39.

[18] *Ibid.*

criterios de extrema economía. En estos, la circulación por galerías cerradas es suprimida e integrada a la superficie de patios, disponiéndose de marquesinas protectoras sobre el frente exterior de las aulas, lo que disminuía el costo notablemente. El terreno elegido como base es de 10 varas de frente por 50 de fondo, para edificios de ocho aulas y 230 alumnos por turno, lo que representa un cuarto de la superficie destinada a las *escuelas del tipo Standard Urbano.*

Los dos cuadros siguientes señalan la cantidad de escuelas nacionales existentes entre 1928 y 1937 bajo la jurisdicción del CNE y las variaciones respecto al número de escuelas creadas tomando como referencia los valores del año 1928.

Escuelas dependientes del CNE										
	1928	**1929**	**1930**	**1931**	**1932**	**1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**
Provincias	3201	3369	3549	3273	3242	3272	3477	3565	3602	3679
Territorios	949	968	1010	1028	1095	1119	1165	1252	1292	1300
Capital	455	468	487	477	475	474	477	499	510	520
Adultos	210	225	292	215	217	216	226	259	259	270

Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 776, 777 y 778, Agosto, Septiembre y Octubre 1937, p. 17.

Variaciones de escuelas creadas por el CNE tomando como ref. las existentes en 1928										
	1928	**1929**	**1930**	**1931**	**1932**	**1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**
Provincias	-.-	+168	+348	+72	+41	+71	+276	+364	+401	+478
Territorios	-.-	+19	+61	+79	+146	+170	+216	+303	+343	+351
Capital	-.-	+13	+32	+22	+20	+19	+22	+44	+55	+65
Adultos	-.-	+15	+82	+5	+7	+6	+16	+49	+49	+60

Fuente: Producción propia en base a datos del cuadro anterior.

La notable disminución de escuelas nacionales en provincias en el período 1931-33 nos conduce a dos conclusiones: o bien que algunas han dejado de funcionar, o bien que muchas de ellas han pasado a depender de las respectivas provincias. Observamos también que esta cesión de atribuciones por parte del Estado nacional –si bien estaba estipulada en los fundamentos mismos de la Ley Láinez- es prontamente contrarrestada a partir de 1934 con la creación de nuevos establecimientos nacionales, en el contexto de un campo de acción que no resultaba conveniente resignar.

Específicamente respecto a edificación escolar, una serie de datos publicados en *El Monitor* en marzo de 1938 revelaban que, “mientras en el año 1933 se había asignado del presupuesto una partida de un millón de

pesos para edificación escolar, en los años 1934 y 1935 la asignación había sido nula. En el año 1936, de un millón doscientos mil pesos y en 1937 de igual suma. Pero lo más notorio de estas cifras radica en que, como de las 5700 escuelas dependientes del CNE la mayoría se ubicaban en locales arrendados, el destino de los fondos se asignaba mayoritariamente a reparaciones y en pocas ocasiones a construcción de nuevos establecimientos".[19] Debido al corte total de las partidas en los años 1934 y 1935 resulta previsible que entre 1935 y 1937 se construyeran sólo 45 edificios en Capital, Provincias y Territorios y se efectuaran reparaciones en 148.

Los cuadros ejemplifican también lo que subyace a la reglamentación de todas estas leyes, y es que la mayoría de ellas no llega a instrumentarse por destinarse sus fondos a otros fines. Manifiestan también la imposibilidad de emprender un plan de edificación escolar hasta tanto no se resuelva devolver a las leyes dictadas para fomento de la edificación escolar los recursos que en las mismas se tienen previstos.

Una "salida" para estos años fue la recurrente aplicación de la Ley 11619 de 1932. Esta ley permitía adquirir de los particulares los edificios que, en terrenos propios construyan para escuelas con arreglo a los planos preparados por la Dirección General de Arquitectura del CNE. Terminada la construcción el Consejo adquiría de inmediato la propiedad. Por este sistema se habían celebrado hasta 1938, 19 contratos en Capital. También se habían construido mediante una estrategia similar 33 edificios en Capital, que se alquilaban al Consejo por un término de diez años y se habían realizado 47 acuerdos bajo la misma modalidad para traslados y ampliaciones de escuelas ya existentes.[20]

Que la educación primaria dejara de contarse entre las preocupaciones prioritarias del Estado nacional, marcó la preeminencia de provincias y comunidades, y el rol más activo que tuvieron en la educación, en tanto institución que se estaba resignificando. En este contexto de formación de los estados modernos, tanto el Estado nacional argentino del Centenario como las burocracias provinciales en formación de la década de 1930, tuvieron que definir el perfil del sujeto a educar, que devendrá en la formación de ciudadanos que integren una comunidad; una comunidad no ya tradicional sino nacional o provincial en cada caso.

Si entendemos la creación de las escuelas normales como correlato de la escuela primaria resulta interesante señalar que entre 1930 y 1943 sólo se inauguraron 4 escuelas normales, 3 en las provincias y 1 en Capital

Escuelas Nacionales Normales **Total en 1948: 83** **Creadas desde 1869 a 1948: 95**
Capital Federal: 13
Córdoba: 5 Mixta "José Figueroa Alcorta" de Bell Ville - 1909 Mixta de Profesores "Alejandro Carbó" de Córdoba. 1884. De Maestras de Córdoba, se convirtió a Profesores en 1913, desde 1931 quedó de Maestros y desde 1937 comenzó a funcionar como de Profesores. Mixta de Río Cuarto - 1888 Mixta "Dr. Nicolás Avellaneda" de San Francisco - 1912 Mixta "Dr. Dalmacio Vélez Sársfield" de Villa Dolores - 1910
Mendoza: 2 Mixta "Tomás Godoy Cruz" de Mendoza - 1878 Mixta de San Rafael. De Preceptores en 1915, elevada a Maestros en 1931
Santa Fe: 6 Mixta de Esperanza - 1895 De Profesores N° 1 "Nicolás Avellaneda" de Rosario. 1879- De Maestras N° 1, elevada a Profesoras en 1914 De Profesores N° 2 "Juan M. Gutiérrez" de Rosario - 1910 De Maestros N° 3 de Rosario - 1917 Mixta de San Justo - 1910 Mixta de Santa Fe – 1886

Fuente: Dirección de Biblioteca e información educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1948.

[19] "Discurso del Presidente del CNE en ocasión de la inauguración del nuevo edificio para la escuela Nicolás Avellaneda", *El Monitor de la Educación Común*, N° 780, 781, 782 y 783, Diciembre 1937 y Enero, Febrero y Marzo 1938, p. 113-117.

[20] *Ibid.*

Escuelas primarias **Estadística. Años 1948 y estadística retrospectiva años 1939-1948**
Córdoba – Escuelas primarias Nacionales - Ley 4874: **463**. Alumnos: 53724 Nacionales – Hogares: 1. Alumnos: 186 Provinciales – Fiscales: **972**. Alumnos: 126.254 Particulares (supervisadas por autoridades provinciales: 134. Alumnos: 17.934
Mendoza – Escuelas primarias Nacionales - Ley 4874: **205**. Alumnos: 23.900 Provinciales – Fiscales: **300**. Alumnos: 51.683 Particulares (supervisadas por autoridades provinciales: 39. Alumnos: 5.666
Santa Fe – Escuelas primarias Nacionales - Ley 4874: **364**. Alumnos: 31.776 Provinciales – Fiscales: **1.081**. Alumnos: 151.609 Particulares (supervisadas por autoridades provinciales: 142. Alumnos: 18.417

Fuente: Dirección de Biblioteca e información educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1948.

Federal,[21] mientras que desde 1869 a 1930 se habían inaugurado 79; es en sentido que la década del treinta es señalada por diversos autores como la década del “declive de la tradición normalista”.

Paralelamente, la tabla de la izquierda evidencia que, mientras desde las publicaciones oficiales del CNE se afirmaba que en la década del treinta más de la mitad de las matrículas de las escuelas primarias en provincias correspondían a las escuelas nacionales de la Ley Láinez, las provincias de Córdoba, Mendoza y Santa Fe se encuentran entre las excepciones a dichos porcentajes. La estadística retrospectiva de los años 1938-1948 revela que del total de escuelas primarias estaban bajo jurisdicción de sus respectivos Estados provinciales, en Córdoba el 63%, en Mendoza el 62% y en Santa Fe el 77%. Las particularidades de los respectivos ámbitos de producción se abordarán en los próximos capítulos.

2.4. El Cincuentenario de la Ley 1420 y la cuestión de los edificios fiscales

> “Construir es educar, porque no hay sistema de enseñanza posible, si antes no se cuenta con el local adecuado donde ejercitarla.”
>
> CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, p. 10.[22]

En este período se celebró el Cincuentenario de la Ley 1420. La intensa acción propagandística se plasmó en tres volúmenes publicados con tal motivo por el CNE. El primero contenía el debate parlamentario, el segundo una *Memoria del desarrollo de las escuelas dependientes del CNE desde 1884 a 1934* y el tercero correspondió a *Edificación escolar* mediante una reseña gráfica de su evolución a través de cuarenta años; la cita del acápite pertenece a este último.

La revisión de este material provee de antecedentes que han sido capitalizados en los temas precedentes. Pero interesa particularmente el tercer tomo de la publicación, editado en el año 1941, al estar íntegramente dedicado a edificación escolar, y signado por la premisa de que “la edificación escolar, como problema de gobierno quedó planteado de hecho, desde el momento en que el Estado se arrogó la facultad de intervenir y dirigir la enseñanza pública”.[23] Sin embargo en la misma publicación surgen contradicciones a esta afirmación, al explicitar por ejemplo que:

> “…el problema de la edificación escolar en la República no ha sido hasta ahora contemplado en su verdadera importancia y amplitud. Relegado a

[21] Extractado de la Memoria del CNE de 1948. *Fuente: Estadística. Años 1948 y estadística retrospectiva años 1939-1948*, Dirección de Biblioteca e información educativa. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 1948.

[22] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 10.

[23] *Ibid*., p. 20.

> un plano secundario, por desconocerse la importancia que tiene la bondad del local en el campo pedagógico."[24]

Fue siguiendo este argumento que durante el gobierno de Justo, en el año 1932, una comisión mixta de inspectores técnicos, arquitectos y médicos escolares estudió las normas generales a que debía ajustarse la edificación escolar. En este contexto se dictó en 1932 la Ley N° 11619 de edificación escolar para todo el país, y ya abordada en el apartado anterior. De acuerdo a su artículo 1, el Consejo quedaba autorizado para:

> "…contratar con particulares propietarios de inmuebles o con entidades privadas la construcción de escuelas o la compra de terrenos o edificios con el mismo fin para escuelas en la Capital Federal, Provincias y Territorios nacionales, y para comprar, con igual objeto, al Banco Hipotecario Nacional, o al Banco de la Nación, las propiedades que ofrezcan en venta pública o privada".

El fundamento de esta ley estuvo originado en que los locales utilizados para escuelas absorbían en concepto de alquileres, una fuerte partida del presupuesto escolar.[25]

La Inspección Médica Escolar[26] tuvo en esta etapa –y en correspondencia a lo explicitado más arriba respecto al carácter social- una ingerencia paralela y complementaria a la Dirección de Arquitectura en lo que a edificación escolar respecta. Si bien los servicios médicos de las escuelas dependientes del CNE datan de 1886,[27] fue hacia 1924 cuando el aumento de personal y elementos permitió poner en práctica los sistemas de la organización médica de las escuelas para atender a "las modernas disposiciones de medicina preventiva dando a la profilaxia por el tratamiento un lugar preponderante en la defensa de la salud de los escolares". En este registro, las modificaciones programáticas habían incluido comedores escolares,[28] escuelas para niños débiles[29] y colonias de vacaciones.[30] La Inspección estudiaba entonces los planos y proyectos de edificios escolares atendiendo a los nuevos requerimientos y desde el punto de vista de su

---

[24] *Ibid*.

[25] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934,* Buenos Aires, 1938, p. 53.

[26] El objeto principal de la Inspección Médica Escolar era velar por la salud de los niños en edad escolar concurrentes a los establecimientos de instrucción primaria, tanto fiscales como particulares, vigilar que se observen fielmente las prescripciones de la higiene y que las enseñanzas en las aulas se adapten a esa misma finalidad, conforme lo dispone la Ley 1420 y las reglamentaciones vigentes.

[27] Argentina fue uno de los primeros países del mundo en organizarlos, siguiendo de cerca a los países europeos.

[28] A modo de ejemplo, en el curso escolar de 1934 funcionaron 22.

[29] Creadas por el CNE en 1908, en 1934 había 6 de estas escuelas en Capital Federal, con niños seleccionados por los Médicos Inspectores de las Escuelas Comunes.

[30] Organizadas de forma estable hacia 1924, fueron sostenidas por el CNE hasta 1930.

ubicación, construcción, iluminación, ventilación y provisión de servicios sanitarios.[31]

También tenía ingerencia, aunque en menor medida, la Oficina de Obligación Escolar y Censo, que informaba sobre la conveniencia de adquirir inmuebles ofrecidos, teniendo en cuenta su ubicación, la población escolar de la zona, el número de asientos vacantes de las escuelas cercanas, y si éstas funcionan en locales particulares o fiscales, haciendo constar las distancias a las que se encontraban las escuelas fiscales de la propiedad ofrecida. En caso de ofrecimientos de inmuebles en provincias y territorios las propuestas debían presentarse a las inspecciones seccionales respectivas, las cuales elevaban el informe a la Inspección General de Provincias o Territorios.[32] Atendiendo a las disposiciones de la Ley 1420 en lo relativo al censo escolar: se practicaría simultáneamente cada dos años en todos los distritos escolares.[33] En 1931 se llevó a cabo el tercer Censo Escolar Nacional,[34] según decreto del gobierno provisional de Uriburu y por no existir "datos fidedignos que permitan establecer las cifras de la población escolar que no concurre a las escuelas".[35] Si bien habían transcurrido veintitrés años sin que se levantara un inventario exclusivo del grado de instrucción primaria de la población infantil, la operación no pudo terminarse y depurarse por completo hasta los últimos meses de agosto de 1932, en virtud de que en este último año se hizo un nuevo censo en las provincias de Santa Fe y Córdoba.[36] La ejecución del Plan General del Censo fue encomendada en enero de 1933 al Sub-Inspector General de Provincias.[37]

El tema de Edificación Escolar es incluido en la Memoria del CNE por la Comisión del Cincuentenario de la Ley 1420, en 1934, a partir de reconocer "la imperiosa necesidad de devolver a las leyes sobre edificación escolar su eficacia original". Fue el arquitecto Alberto Gelly Cantilo –por entonces a cargo de la Dirección de Arquitectura Escolar del CNE- quien encomendó la

---

[31] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 401.

[32] *Ibid.*, p. 482.

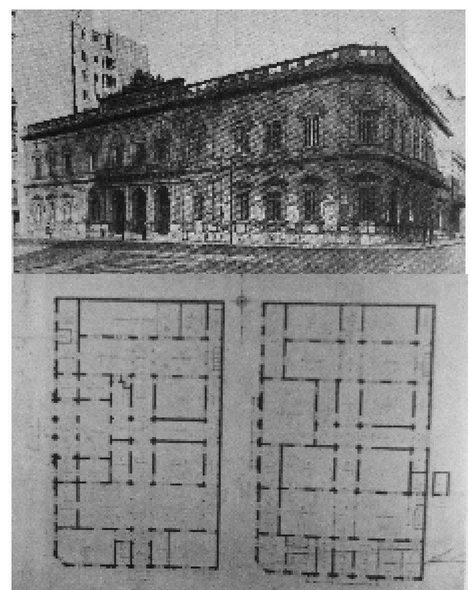
[33] Resultados del 1° Censo Escolar de 1883 en todo el país de niños de 5 a 14 años de edad: niños censados: 497947; alfabetos: 25, 10%; semianalfabetos: 10,20%; analfabetos: 64,70%; asistieron a la escuela: 29,30%; asistían a las escuelas publicas: 20,90%; asistían a escuelas particulares: 8,30%; eran argentinos: 93,70%; eran huérfanos: 5,30%. Fuente: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 510.

[34] El primero había sido realizado en 1883, como citáramos anteriormente, y el segundo en 1908.

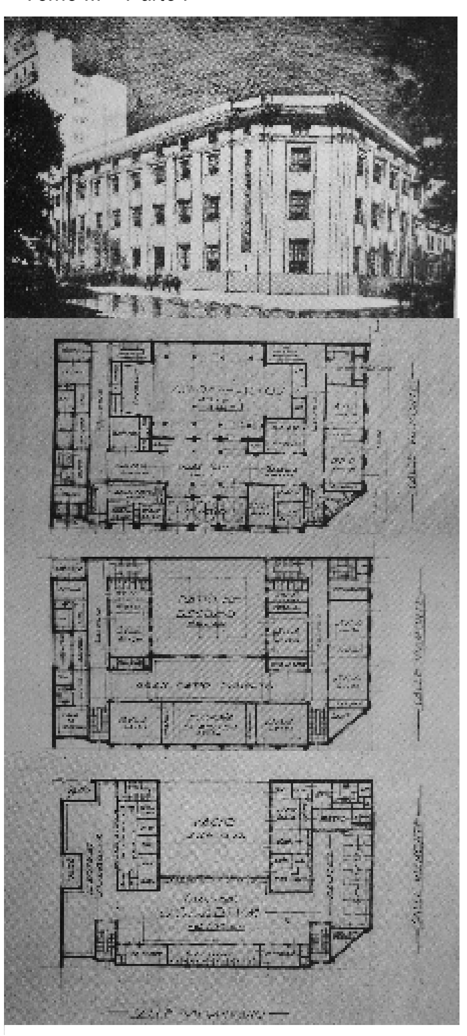
[35] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 511.

[36] *Ibid.*, p. 512.

[37] La obligación escolar mínima en la Capital comprende a todo niño o niña hasta el tercer grado aprobado, exigible entre los 6 y los 13 años de edad.[37] Por Ley N° 11317 *"queda prohibido en todo el territorio de la república ocupar a menores de 12 años de edad en cualquier clase de trabajo por cuenta ajena, incluso los trabajos rurales"*. En: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II*, cit., p. 497.



Escuela Nicolás Avellaneda. 1885
Talcahuano esq. Viamonte, Capital Federal
Fachada, planta baja y piso alto del edificio demolido. Arq. Francesco Tamburini
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420, Tomo III – Parte I



Escuela Nicolás Avellaneda. 1934
Anteproyecto de reconstrucción.
Planta baja, 1° y 2° piso.
CNE – DGA. Firmado por Arq. Gelly Cantilo. Director general de Arquitectura.
En la esquina siguen los baños.
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte I

recopilación de antecedentes y el desarrollo de un plan de acción al Sub-Director General de Arquitectura, Isaías Ramos Mejía. Su anteproyecto de Ley de edificación escolar y sus "conceptos" sobre este género constituyen el resultado de su estudio sobre edificación escolar encargado con motivo del Cincuentenario y es uno de los elementos fundamentales que pondremos en tensión con las estrategias provinciales contemporáneas.

Haciendo un balance de los cincuenta años de vigencia de la Ley 1420 en materia de edificación escolar Ramos Mejía enunciaba en 1940 que:

> "El resultado obtenido durante ese período y su proceso tan irregular, justifican el estudio realizado, porque a favor de los ideales expresados en esa ley fundamental, se ha debido acordar al edificio, el rol de principal instrumento, cuya importancia ha ido creciendo a medida que la escuela primaria adquiría, con el tiempo y los nuevos conceptos, mayor influencia como factor social."[38]

En el trabajo de Ramos Mejía se explicita un progreso en el campo arquitectónico y constructivo, vinculado a una colaboración, cada vez más intima, de las ciencias afines a la pedagogía. Esto es lo que para el Sub-Director General de Arquitectura del CNE ha producido un verdadero vuelco en la concepción del edificio moderno, transformando los viejos postulados y creando un nuevo tipo –el de la *escuela abierta*- cuya planta revela la comprensión de lo que los niños necesitan en materia de luz, aire y espacio "para no entristecer su espíritu y mantenerlo despierto a todo lo que ofrece de bello la naturaleza y la vida".[39] También esto subraya y justifica el rol preponderante que se le asignó al higienista y que se traduce en los porcentajes de espacios cubiertos y abiertos asignados al alumno, en la superficie del aula, en la de los patios, en el volumen del aire renovable, en la intensidad de la luz, etc.; todos estos factores físicos han contribuido a la resignificación del edificio escolar moderno.

Atendiendo entonces a la búsqueda de un equilibrio respecto a la educación física y espiritual del niño es que Ramos Mejía se refiere a una complejidad programática que excede al aula y al patio de recreo como elementos compositivos, ya que "las horas de estudio van disminuyendo para dar lugar a los ejercicios gimnásticos, al trabajo manual y a otras prácticas".[40] Esto implicaba atender a los nuevos servicios que se habían anexado con carácter sustancial y que debían ser ubicados en los planos de las escuelas: alimentación, consultorio médico y odontológico con sus salas, boxes y anexos, biblioteca, museo, pabellón de duchas y sus vestuarios, playas para juegos infantiles cada vez más amplias y mejor dotadas; todos

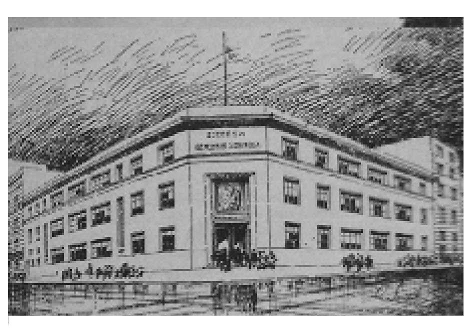
---

[38] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 197. El resaltado es nuestro.

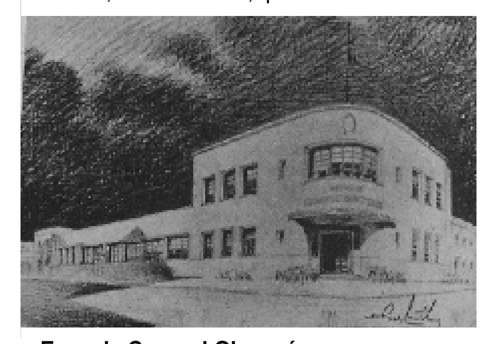
[39] *Ibid.*

ellos remitían a necesidades que se fueron generalizando hasta convertirse en elementos básicos en el proyecto de la escuela primaria "moderna". Un ejemplo paradigmático es el anteproyecto de reconstrucción de la *Escuela Nicolás Avellaneda.* El antiguo edificio es demolido y –tal como se observa en las imágenes de la página anterior- reformulado empleando un partido en "U" en torno a un único elemento -gran salón de actos en planta baja, patio de recreo y en aire y luz en las plantas superiores- a partir del cual se organizan el resto de los nuevos espacios.

El crecimiento de las *escuelas al aire libre*, las *colonias de vacaciones* y los *hogares-escuela* -todos ellos organismos con diversidad de necesidades e idéntica finalidad- obedeció también a combinaciones de estos elementos.[41]



Escuela Benjamín Zorrilla
Proyecto: CNE – Dirección General de Arquitectura
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 814, Octubre 1940, p. 75.



Escuela Coronel Olavarría
Proyecto: CNE – Dirección General de Arquitectura
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 814, Octubre 1940, p. 80.

2.5. El Plan de recambio de la imagen de la escuela pública

Este plan lanzado en 1936, a cargo del Director de la Dirección de Arquitectura del CNE, Alberto Gelly Cantilo, comprendió la construcción de algunas escuelas nuevas (*Joaquín V. González* y *Guillermo Rawson*) y, fundamentalmente, la demolición y reconstrucción de fachadas de las "escuelas-palacio" y de algunos "templos del saber"[42] (*escuelas Benjamín Zorrilla* y *Nicolás Avellaneda*, ambas en Capital Federal y reformadas por Gelly Cantilo).[43]

En todos los nuevos ejemplos desaparecen el almohadillado y las cornisas en función de la máxima abstracción. Se produce también un cambio en la proporción de las aberturas y la altura de los dinteles, que disminuyen su tamaño y aumentan en cantidad, delimitando niveles y evidenciando una proporción distinta que impulsa la dirección horizontal. Otro de los aspectos interesantes de estas intervenciones es que todas ellas resuelven y jerarquizan la esquina, ya sea generando allí el ingreso o rehundiéndola para articular así los cuerpos laterales y produciendo una "exageración" volumétrica.

---

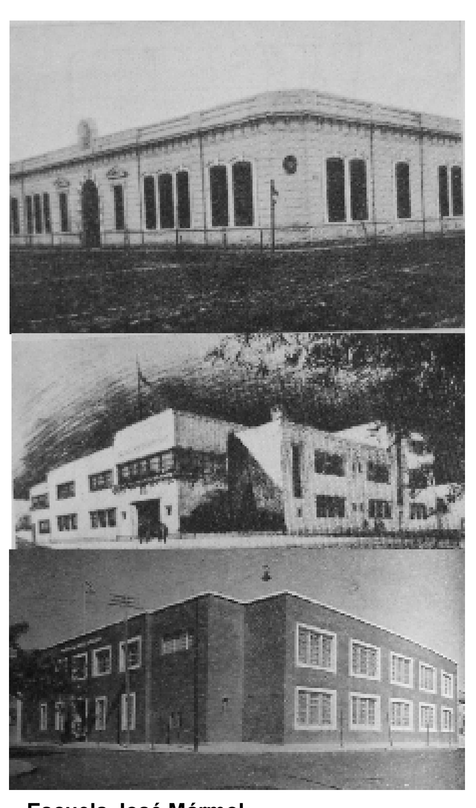
[40] *Ibid.*, p. 198.

[41] La construcción de varios edificios para escuelas-hogares en el interior es una de las actividades de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. La planta de estos edificios es en forma de U; un gran patio central bordeado por anchas galerías. Los terrenos de aproximadamente 50 hectáreas, donados por lo general por las provincias. Salvo contadas excepciones, los estudios, proyectos, trámites de licitación y dirección de las obras están a cargo de la Dirección de Arquitectura del CNE.

[42] "Templo del saber": Denominación de todo un conjunto de escuelas que se erigieron al mismo tiempo que las escuelas-tipo de Morra. Con la aplicación de un lenguaje clásico, podio, columnas jónicas y frontis de líneas neogriegas, este edificio se planteó como un nuevo modelo de referencia –el "templo del saber"-, más austero y decididamente laico. La línea que va de la escuela-palacio al templo del saber se mantuvo por dos décadas más, buscando afirmar el carácter de la escuela pública a través de la aplicación de elementos de los estilos historicistas. Ver: Caludia Shmidt, "De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902". *Entrepasados. Revista de Historia,* N° 18-19, Buenos Aires, 2000.

[43] Se analizan los proyectos por él promovidos, cuyo material completo se haya en el Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública.

El Monitor de la Educación Común publicó en su N° 814, de octubre de 1940, un artículo sobre la reconstrucción de la *escuela Benjamín Zorrilla*, en la esquina de Quintana y Libertad de la Capital Federal. La demolición total y posterior reconstrucción se fundamenta en una inadecuada distribución, a deficiencias en la orientación de la mayoría de las aulas y a un mal aprovechamiento del terreno que redundaba en superficies insuficientes para los patios de recreo. El ingreso en esquina, con una ochava de ocho metros de ancho, representa un quiebre respecto al partido adoptado, aunque no a los emplazamientos, ya que la escuela se erige en el mismo terreno que en 1885. Sin embargo, no deja de resultar paradójico que, pese a estas aclaraciones, sólo se publique la imagen de fachada de la escuela, resuelta acorde a “las exigencias modernas de la arquitectura y de la pedagogía”.[44] Casos similares, por las deficiencias detectadas y la posterior resolución, son los de las *escuelas Coronel Olavarría* y *Nicolás Avellaneda*, en Capital Federal.

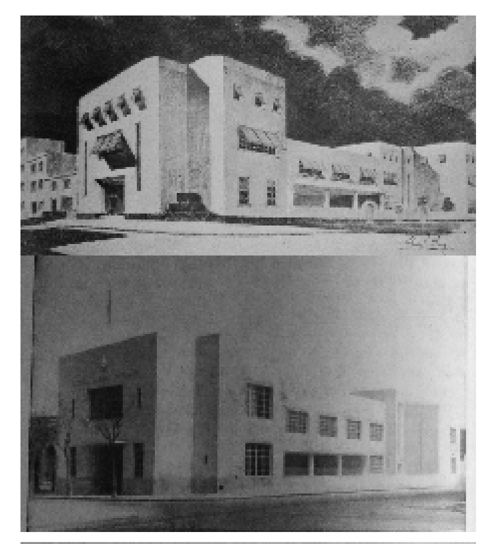


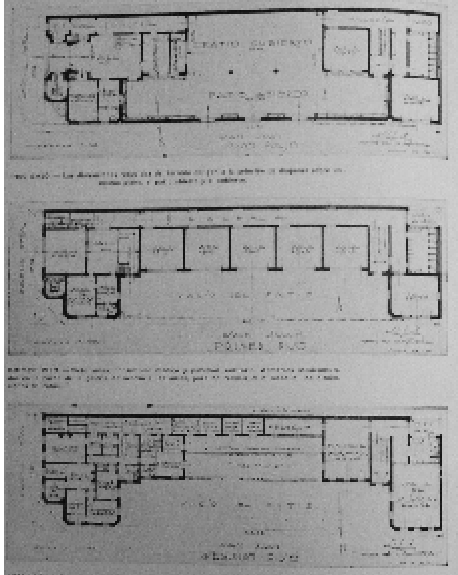
Escuela José Mármol
Carbajal 4019. Capital Federal.
Fachada antigua, anteproyecto de reconstrucción y edificio terminado.
Proyecto: CNE – DGA.
Fuentes: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte I y *El Monitor e la Educación Común*, N° 838, 839 y 840. Octubre, Noviembre y Diciembre 1942, p. 184.

La *escuela José Mármol* también fue reformulada enteramente. Aparece publicada en *El Monitor* de octubre, noviembre y diciembre de 1942. Inscripta en un terreno de 43 x 41 m, sus dos plantas albergan diez aulas (capacidad 350 alumnos), dirección, secretaría, sala de espera, sala para atención médica, salón de música, sala de ilustraciones, local para la copa de leche, pabellones sanitarios y dos amplios patios cubiertos. La reformulación total de la planta posibilitó aquí la incorporación al proyecto –y de modo similar a lo analizado respecto a los avances en la composición de la planta en la *escuela Avellaneda*- de locales especialmente diseñados para consultorio médico y su sala de espera -ubicados en el volumen principal por encima de la dirección- y copa de leche –también en el segundo piso del volumen principal, en correspondencia con el hall de ingreso-.

En la *escuela Ricardo Gutiérrez*, cuyo proyecto de reconstrucción de está firmado por el mismo Gelly Cantilo llamativamente en 1931, se emplea una estrategia recurrente, donde son los patios y los vacíos que éstos generan en las plantas superiores los que articulan la composición, asegurando luz, ventilación y asoleamiento. En planta baja, el patio de recreo se vuelca hacia la Avenida San Juan, separándose mediante un muro bajo. En la planta primera, darán a este vacío las siete aulas, completándose el programa con consultorio médico, pabellón sanitario, copa de leche y la incorporación de armarios semiembutidos como novedad de equipamiento. En el segundo piso, y con accesos independientes, se

[44] *El Monitor de la Educación Común*, N° 814, Octubre 1940, pp. 74-75.





Escuela Ricardo Gutierrez - 1931
Saénz Peña 1215 (esq. San Juan). Capital
Anteproyecto de reconstrucción y edificio terminado
Proyecto: CNE - DGA. Planos firmados por Gelly Cantilo.
Fuentes: *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935, pp. 66-7 y *El Monitor de la Educación Común*, N° 825, Septiembre 1941, p. 82.

disponen los locales para vivienda del director y los porteros y para las clases de música y economía.[45]

La fachada principal terminada de la escuela se diferencia de su anteproyecto por ostentar un escudo nacional esculpido en piedra, así como las letras con el nombre del establecimiento. Un aspecto a destacar es que si bien todas las escuelas se emplazan en lotes en esquina, la localización del ingreso "por" la esquina no es una constante; mientras en proyectos como los de las *escuelas Zorrilla* y *Olavarría* el ingreso jerarquiza la esquina, en otros la esquina es rehundida, generando compositivamente una articulación de los laterales o es simplemente aprovechada como *poché,*[46] siendo estos espacios residuales destinados a baños o depósitos, y no condiciéndose con la jerarquización exterior. A nivel funcional, la resolución de la entrada principal por la calle de menor tráfico contribuía al acceso de los niños al establecimiento.

La respuesta en la mayoría de los cosas "de superficie" de este Plan, se entiende en la tesis como el correlato material de la resignación del campo específico de la escolaridad primara desde la Nación. Como ya hemos señalado, la imagen de lo viejo asociada a la escuela primaria era para el CNE un factor identificado como negativo, y desde aquí es que nuestra interpretación entiende al proyecto de demolición y reconstrucción de fachadas de escuelas existentes –donde la voluntad homogeneizadora se traduce en un lenguaje racionalista, blanco, despojado de toda ornamentación- más que como una reafirmación del rol modernizador del Estado y el carácter laico de la educación, como un *aggiornamiento* de la edilicia escolar primaria nacional a los términos del debate local de las experiencias modernas en Arquitectura. Este formalismo modernista denota que el énfasis estuvo puesto en la clave estilística, en su asociación con lo lingüístico, y manifiesta la ausencia de correlatos a nivel de políticas educativas o propuestas pedagógicas, más allá de la importancia que cobra el patio como elemento. En el discurso pronunciado por Gelly Cantilo en ocasión de la inauguración de la *escuela Rawson* resulta evidente que para él es prioritario el empleo de un lenguaje modernizante para "responder a las exigencias modernas de la pedagogía y de la higiene". Para este arquitecto, el logro de esta escuela es que:

> "Habla un lenguaje claro y preciso, vale decir tiene carácter. Despojado de todo elemento superfluo, estructuras y ornamentos de material precario

---

[45] *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935, pp. 66-67 y *El Monitor de la Educación Común*, N° 825, Septiembre 1941, pp. 78-83.

[46] En la Teoría de la Arquitectura francesa, a partir del siglo XVI, se utilizó la categoría de *poché* (del francés bolsillo o contenido del mismo) para referir a aquellos espacios residuales o secundarios que rodeaban y servían a espacios principales generalmente de formas irregulares o curvas, y que en ese sentido se constituían como rellenos que posibilitaban esas formas y por extensión, equilibraban la composición. Siguiendo esta idea, el muro *poché* era aquel de

> que el tiempo pronto descubre su miserable origen, las formas del edificio responden a resultantes constructivas".

Podemos pensar a la figura profesional de Gelly Cantilo como involucrada también en este *aggiornamiento*. Este arquitecto -que había ingresado como dibujante proyectista en la Dirección de Arquitectura del Consejo en 1908, y había sido designado subdirector en 1912 e inspector general en 1917- fue Director de esta repartición desde el año 1928, por lo cual sería inexacto atribuir estos cambios a las alteraciones en los cuerpos técnicos.[47] Paralelamente, el relevamiento de edificios y planos de este período dejó en evidencia la voluntad propagandística del Plan de recambio de la imagen de la escuela pública lanzado en 1936, ya que algunos de los proyectos incluidos para su promoción estaban fechados incluso hasta cinco años antes –como es el caso de la *escuela Gutierrez*, o habían sido inaugurados anteriormente –como la *escuela Avellaneda*, en 1934.

El reacomodamiento ideológico-institucional que el Director de la DGA enunciaba constituiría sin embargo un nudo importante en la problemática arquitectónica, al permitir la validación del lenguaje de la pureza, de la honestidad constructiva, de la transparencia.[48] No obstante este discurso, el proyecto de reconstrucción de fachadas fue una clara manifestación de la apelación al modernismo sin ritmo de modernización acorde. El debate disciplinar quedaba supeditado así a la pulseada entre cantidad o calidad siempre vigente.

2.6. El Anteproyecto de ley de edificios escolares de Ramos Mejía

Consecuencia de la declinación de la atención a la edificación escolar a partir del año 1933 y de la progresiva pérdida de autonomía del CNE es que también en el año 1936 un "Anteproyecto de ley de edificios escolares", firmado por el Inspector General de Arquitectura arquitecto Isaías Ramos Mejía –y que finalmente no prosperaría- clamaba por el carácter sostenido que debía tener la edificación escolar. Poniendo el acento en el financiamiento para la construcción así como en un fondo permanente para la conservación de edificios existentes, llamaba a volver a contar con el fondo proveniente de la matrícula escolar derogado años atrás, también de la inclusión de un impuesto del 5% sobre las emisiones de la Lotería Nacional, y de las Leyes de Hipódromos sancionadas en 1910 y 1923 -éstas estaban destinadas directamente al CNE, sin intermediarios- para fomento

---

espesor y forma irregular que muchas veces contenía conductos o simplemente aparecía en los planos como una mancha de tinta.

[47] Gelly Cantilo fue director de la DGA del CNE hasta su muerte en enero de 1942. Su lugar fue ocupado por el entonces Inspector General de Arquitectura, arquitecto Isaías Ramos Mejía.

[48] Gustavo Lijalad, Gustavo. "Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club". *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales.* Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, p. 31.

de la edificación escolar. También reflexionaba sobre la real potestad del CNE para planear y dirigir todo lo concerniente con edificación escolar.

Lo que prevalecía en este análisis, atendiendo a los déficit presupuestarios, era nuevamente lo cuantitativo, relegando las opiniones sobre aspectos arquitectónicos. Al respecto Ramos Mejía se pronunciaba sobre el rol del arquitecto llamando a:

> "…mirar la cuestión desde un ángulo más abierto, a no dejarse seducir por la aparente belleza de ciertas soluciones, que si traen el prestigio de autores de renombre y hasta de ejemplos realizados en países de ultramar, no se prestan a una fácil adaptación en nuestro suelo de características tan distintas, donde la necesidad de edificios escolares, es necesidad apremiante y la construcción un problema lleno de indeterminantes que impone soluciones distintas y hasta podría decirse contradictorias, según sea el lugar elegido para su ubicación."[49]

La voluntad homogeneizadora, la apelación a sustentos teóricos y el concebir tipos de edificios escolares conforme a los por entonces en boga postulados de la higiene, la construcción y la pedagogía quedan en un segundo plano respecto al énfasis regionalista, priorizándose los materiales del lugar (elegidos según economía y duración), distancia, potencialidad, recursos, etc. Al respecto afirmaba Ramos Mejía en el mismo informe de 1936 reproducido en la Parte I del Tomo III de la publicación del Cincuentenario:

> "La Dirección General de Arquitectura ha proyectado y construido edificios escolares en todas las regiones de la República, consultando en cada caso las características del lugar y recurriendo a aquellos materiales que mejor se prestaban por su economía y duración. Ha empleado la madera, el adobe, el ladrillo y la piedra, habilitando edificios sencillos, bien asoleados y distribuidos conforme a las exigencias de orden higiénico-pedagógicas que recomienda la ciencia moderna." [50]

Respecto a la discusión arquitectónica, defiende el empleo de prototipos, el patio como tema y la materialidad de los edificios proyectados por la Dirección de Arquitectura en detrimento de la *escuela-palacio* "que tanto se ha repetido sin fundamento", argumentando que:

> "…fuera de éstos, los otros edificios existentes han sido despojados de lo superfluo, para contar únicamente con lo necesario. Su bondad estriba en la distribución (aulas amplias, patios asoleados) y en el empleo juicioso de los materiales que forman su estructura y le sirven al mismo tiempo de decoración."[51]

---

[49] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 121.

[50] Se divide al país en 4 zonas de acuerdo a su clima. Y más que de tipos de planta se habla de materiales y detalles constructivos como los que caracterizan el tipo regional de un edificio.

[51] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., pp. 122-23.

En esta etapa, la pérdida de autonomía del CNE y, consecuentemente, de su Dirección General de Arquitectura se asocia claramente a los recursos que el ejecutivo nacional destinaba a otros temas prioritarios. El empleo de prototipos para los medios urbanos a comienzos del período de gobierno justista demostraba la independencia en el funcionamiento de este organismo, capitalizándose los avances de los prototipos para las *escuelas estándar suburbanas* de la década anterior. Como ya se ha citado, el que Gelly Cantilo haya trabajado dentro de la Dirección General de Arquitectura como proyectista desde 1908 y como director desde 1928 hasta 1942 nos habla también de la independencia del CNE respecto a las políticas de turno.

El Plan de recambio de la imagen de la escuela pública llevado adelante por Gelly Cantilo priorizó dotar a las escuelas de un lenguaje modernizante, donde el debate en torno a la disciplina arquitectónica quedó subsumido por la necesidad de proveer mediante estos edificios de una imagen estatal que dejara atrás los lenguajes historicistas y sus connotaciones, atendiendo a su vez a lo limitado de los recursos. Una búsqueda similar, aún menos ambiciosa en cuanto a sustentos teóricos y materiales, intentó llevar a cabo el anteproyecto de Ramos Mejía con su énfasis regionalista.

Distanciándose de estas experiencias, en la nueva imagen que adoptan las escuelas promovidas por los estados provinciales durante el período -cuyo análisis abordaremos en los próximos capítulos- puede reconocerse una constante que es la filiación a los principios fundantes de la arquitectura moderna, a los que se llega por vías muy diferentes a las empleadas por las escuelas contemporáneas promovidas por el CNE. En estos nuevos ejemplos, si bien existe también una voluntad de homogeneización, se detecta una superación de la definición estilística a partir de experimentaciones que apelan a los caracteres funcionalista y racionalista, a la eficientización de los recursos y a la dinamización espacial, entre otros.

2.7. La dimensión nacional estricta: de las “urbes” a los “bordes”

Durante el período de la Concordancia justista, la dimensión nacional posee una importancia diferencial a través de las “escuelas Láinez” creadas en el período, así como a través de la reformulación de esta iniciativa que significó en 1938 la Ley de aldeas escolares impulsada por el Senador Alfredo Palacios. Como vimos en la primera parte, la influencia del Estado nacional en los sistemas educativos provinciales creció enormemente mediante la puesta en marcha de la Ley Láinez y se reforzó con el proyecto de Palacios, al tener el Ministerio de Educación de la Nación tantas

escuelas dentro de su jurisdicción, llegando a corresponder al gobierno nacional en 1930 y a lo largo de todo el período, más de la mitad de la matrícula de educación primaria dentro de las jurisdicciones provinciales. Esta situación varió según las zonas; Buenos Aires se abstuvo de las *escuelas Láinez* hasta 1907, para ese entonces Córdoba ya contaba con veintiún de estas escuelas, Mendoza con veintiocho y Santa Fe con siete.[52]

La permanencia de esta política asistencialista inaugurada en 1905, demuestra que para la Nación lo que importaba hacia 1880 seguía siendo un problema crítico en la década del treinta. Pero para entonces el foco de acción se desplaza, ya que lo que importaba no era la competencia de identidades a sostener en las provincias más pujantes –los casos analizados de Santa Fe, Córdoba y Mendoza se cuentan entre las excepciones a estos porcentajes- y en las grandes urbes en conformación o en sus periferias, sino el mantenimiento del asistencialismo en los bordes del sistema como garantía de orden. Dejando en manos de las provincias más pujantes el control mayoritario de la educación primaria, la apuesta estuvo entonces en la permanencia en el control de la formación de maestros, los “márgenes” y la innovación productiva.

Al asumir Justo en 1932, la Ley Láinez seguía en vigencia, como resabio de la política centralista del Estado nacional y de la puja para con las autonomías provinciales, continuándose con el envío de fondos para la ejecución de escuelas de este tipo y su mantenimiento a las provincias más afines al gobierno nacional. Durante esta década, y mientras algunas provincias asumirían a partir de legislaciones y acciones materiales el rol reproductivo de la escuela, verificamos una suerte de correlato de la instrucción primaria de la Ley Láinez: el Proyecto de Ley Nacional presentado por el senador socialista Alfredo Palacios, complementaria a la Ley 1420 y a la Ley Láinez y tendiente a que el CNE realice una labor educativa y sanitaria en las provincias. Esta idea era la de la escuela fundada en la asistencia social del niño, donde se proveía de comedores bien organizados, asistencia médica y ropas y se inculcaban prácticas de higiene.

El “Proyecto de ley de Asistencia médico-escolar y creación de Hogares-escuela” obtuvo despacho de comisión el 15 de julio de 1937, y se sancionó en 1938 bajo el N° 12558. Conocida también como “Ley Palacios”, reeditaba, con matices, las preocupaciones de Manuel Láinez.

El libro *El Dolor Argentino* -editado también en 1938- fue el instrumento que Palacios empleó para comentar ampliamente su Proyecto de ley y a la vez difundir lo que había visto en sus viajes y las soluciones que propiciaba para los problemas regionales. Según él, las grandes urbes

---

[52] Datos tomados de: Juan Carlos Tedesco. *Educación y sociedad en la Argentina (1180-1945).* Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1986, p. 231-32.

eran la contrapartida del olvido de las condiciones de existencia de las provincias del interior. Al respecto, enunciaba que: “el lema proclamado por Alberdi y que ha inspirado hasta hoy nuestra política inmigratoria: ‘Gobernar es poblar’, hemos de corregirlo así: ‘Gobernar es fortalecer, instruir y educar al ciudadano”.[53]

Antecedente de esta ley es -entre otras y a modo de ejemplo- aquella de 1932 que prolongaba el descanso hebdomadario incluyendo la tarde del sábado; pequeñas grandes conquistas, promovidas en buena parte por la acción de Alfredo Palacios y de Mario Bravo, en su condición de representantes del Partido Socialista en el Senado. Fruto de la misma inquietud fueron la Ley de protección a la madre y al niño sancionada en 1935 y el vasto movimiento que impulsó Palacios a favor de las provincias del noroeste.

El autor de *El Dolor Argentino* observa un progreso contra el analfabetismo muy lento en relación al progreso económico del país. Para él las teorías pedagógicas resultan inútiles, preguntándose irónicamente: “¿En que podrían orientarnos Clapadere, Decroly o Barnes, si previamente hay que resolver el problema angustioso de la desnutrición infantil?”[54]

Señalaba una salida posible en la ampliación de la obra del CNE para que llegue al interior de la república. Pero esto implicaba una crítica y un replanteo de las *escuelas Láinez* -a las que tilda de “ficción”- que debían ser reemplazadas por hogares-escuela ubicados en lugares estratégicos y no dispersos por la campaña. Actuarían como el centro común donde convergerían los niños de las pequeñísimas poblaciones diseminadas. Esto es lo que implicaría para Palacios concentrarse efectivamente en la resolución del problema de la desnutrición infantil y de la deserción escolar.

Entendía al elemento humano como el fundamento de la riqueza del país. Por este motivo, el énfasis en la edilicia escolar propio de las ideas de Láinez se desplazaba al énfasis en la organización de la asistencia médica escolar, la creación de comedores escolares y sociedades cooperadoras, con un correlato edilicio mínimo. Las especificaciones al respecto se limitaban a ambientes higiénicos, con superficies de tierra aptas para el cultivo y agua potable; con locales económicos y sencillos acordes a las exigencias médico-pedagógicas y las comodidades de acuerdo al clima, debiendo usarse en su construcción materiales del lugar. Así las definía Palacios:

> “La aldea-escuela no necesita un edificio de carácter suntuario, ni mucho menos; debe ser una construcción sencilla, hecha con materiales de la misma región en que se levante, en concordancia con el medio y con las

---

[53] Alfredo Palacios. *El Dolor Argentino.* Buenos Aires, Editorial Claridad, 1938, p. 13.

[54] *Ibid.,* p. 33.

> más elementales condiciones de comodidad, que determinaría para cada clima la Dirección de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación."[55]

Los programas de estas aldeas escolares serían compatibles con los del CNE hasta sexto grado, lo que implicaba también una superación de las *escuelas Láinez*, cuyos programas llegaban hasta el cuarto grado. Posteriormente se preveía una enseñanza complementaria que habilitara al niño a "luchar por la vida dentro del concepto fundamental de vincular al niño con la tierra" como también la enseñanza de oficios y conocimientos de las industrias autóctonas según la zona.

La capacidad mínima sería de doscientos alumnos y la máxima de mil, estando a cargo un maestro casado que viviría en el establecimiento. Habría también servicios médicos y la alimentación "será científicamente administrada". En las vacaciones las aldeas escolares se transformarían en colonias de vacaciones. Todo esto con autonomía relativa, ya que se centralizaba la dirección técnica y la administración desde la Nación.

La existencia de estos *hogares-escuela* no excluía a las *escuelas Láinez*, ni al pensionado del hogar o las *escuelas ambulantes* y el proyecto contó en sus inicios con la cooperación de gobernadores de provincia y educadores como Pizzurno y Mantovani.

La estrategia entonces consistió en radicalizar la educación en los "bordes" y no en las "urbes" ya que "únicamente estas concentraciones regionales, internados o aldeas escolares, podrán redimir al país de la catástrofe de la instrucción primaria sobre la población diseminada".[56] Esta última cita, reproducida en *El Dolor Argentino* corresponde a palabras de Ramón Cárcano, animador de un proyecto del CNE de características muy similares y publicado en 1933 como *800.000 analfabetos. Aldeas escolares.*[57]

Las aldeas escolares aunaron la enseñanza primaria con la preparación para el trabajo, y si bien Palacios declaraba la inutilidad de las tendencias pedagógicas, vemos claramente que el concepto de "comunidad" es resignado en función de estos *hogares-escuelas* y colonias de vacaciones en verano que mantienen a la población infantil alejada de sus padres. El elemento humano como el fundamento de la riqueza de un país que propugnaba Palacios se planteaba desde la óptica de salvar a la infancia y no de una regeneración -a partir de la figura de la infancia- de la sociedad toda. Iniciativas similares serán retomadas e instrumentadas en

---

[55] *Ibid*., p. 184.

[56] Palabras de Ramón Cárcano. Reproducido en: Alfredo Palacios, *El Dolor Argentino*, cit., p. 186.

[57] Cárcano, Ramón. *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*, Buenos Aires, Roldán Editor, 1933. Citado en: Anahí Ballent, *Las huellas de la política*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005, p. 157.

todos sus órdenes por los programas de asistencia social de la Fundación Eva Perón.

Los edificios escolares nacionales en provincias y territorios

> "La casa de ladrillo, de estilo moderno reemplaza, poco a poco, a la choza de paja y barro, y la casa propia a la alquilada, como emblema de predominio del hombre civilizado sobre el primitivo que se va, como enseña del progreso escolar que avanza hacia los límites lejanos del territorio de la Nación."
>
> Prédica del Inspector Díaz, *CNE. Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II*, 1942.[58]

Escuelas Ley 4874 en 1906	**291**
Escuelas Ley 4874 en 1933	**3272**
Porcentaje en relación a las escuelas primarias provinciales	**42%**

Fuente: *CNE. Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874).* Buenos Aires, 1942, p. 201.

Locales de escuelas nacionales en 1933			
	Córdoba	Mendoza	Santa Fe
CNE	21	7	46
Gratuitos	48	17	70
Arrendados	249	104	134
Total	318	128	250
% sobre total de 3272 esc. Ley 4874	**9,71**	**3,91**	**7,64**

Fuente: CNE. Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874), Buenos Aires, 1942, p. 206.

La parte segunda del tercer tomo de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420 documenta lo realizado en materia de edilicia escolar en Territorios Nacionales y Provincias en los veintinueve años de vigencia de la Ley 4874 y los cincuenta de la Ley 1420. De allí se desprende que las 291 escuelas con que se inició la aplicación de la Ley 4874 en el año 1906, llegaron a 3272 en 1933.[59] Esta cifra representaba el 42% de las prácticos por entonces en provincias[60] y en este sentido cabe volver a aclarar que el CNE necesita siempre de la anuencia de las autoridades locales para ejercitar su acción concurrente: no puede ir a donde entienda que su acción es urgente sino ahí donde le sea permitida.[61]

La sanción de la Ley Láinez implicó también la designación de encargados o comisiones inspectoras gratuitas, destinadas a vigilar la marcha de las escuelas, como asimismo la edificación escolar. En lo que a aspectos edilicios refiere, se especificaba que las *escuelas Láinez* no podían perder la condición primaria de su modestia; pocas aulas y casa para el director con el *minimun* de comodidades.

El primero de los cuadros de la izquierda corresponde a la cantidad de locales de escuelas nacionales en el año 1933 y de él extraemos algunas conclusiones interesantes. Por un lado que el total de *escuelas Láinez* en las tres provincias que nos ocupan representa tan sólo el 21% del total. Por otro lado, que no más de un 5% de los establecimientos escolares posee edificios construidos para tal fin.

El cuadro siguiente muestra la creación de escuelas primarias por parte del CNE sólo en el año 1938. En él observamos la atención a la

---

[58] Prédica del Inspector Díaz. En: CNE. Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874). Buenos Aires, 1942. P. 145

[59] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874)*, Buenos Aires, 1942, p. 201.

[60] Por su parte el incremento de escuelas en los territorios es el siguiente: 1884: 23 – 1933: 1108. Fuente: CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II*, cit., p. 151.

[61] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II*, cit., p. 217.

Creación de escuelas primarias por parte del CNE sólo en el año 1938	
Capital federal	5
Provincias (solicitadas por los respectivos gobiernos provinciales) Mendoza Córdoba Santa Fe	 47 (el mayor n°) 37 5

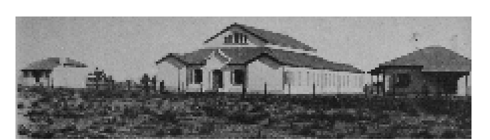
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 791, 792 y 793, Noviembre 1938 y Diciembre y Enero 1939, p. 96.

construcción de escuelas en provincias en detrimento de la Capital Federal, como así también el volumen de obra construida atendiendo a los totales del cuadro de arriba llegando el aumento en el caso de Mendoza a un 37% y en el caso de Córdoba a un 11%.

El Plan de edificación para los Territorios y Colonias nacionales lanzado en 1935 marca un quiebre respecto a los precedentes al plantearse como un plan racional donde la estandarización primó por sobre localismo. En él se especificaba que:

> "Para que la ley 4874 surta efecto es menester que se de al CNE los recursos necesarios para satisfacer todas las necesidades: desarrollo de un plan racional de *edificación escolar* en las provincias que de a la escuela no sólo la comodidad necesaria para sus enseñanzas sino también, dentro de la sencillez que se impone, el realce y la sugestión que resulta de un buen edificio, bien distribuido, confortable y alegre."[62]

En este plan se idearon dos tipos de escuelas, que ofrecían entre sus ventajas las de adaptarse a una construcción inicial de dos y de seis aulas para ser ampliados hasta el número de cinco y diez respectivamente. Rasgos de modernidad comienzan a asomarse al emplearse criterios de racionalidad en la configuración de la planta, en la elección de materiales acordes a su durabilidad y en la refuncionalización no del programa pero sí de los locales en función de sus posibles ampliaciones futuras. Las ventajas de la estandarización priman por sobre el empleo de los materiales del lugar, bajo el argumento que "en un edificio escolar, por modesto que sea, se emplean estructuras que son obra de la industria moderna y que no pueden ser suplidas con improvisaciones, por mayor que sea el propósito de utilizar el producto local".[63] Conocidos los inconvenientes para el financiamiento, se buscó la economía en donde era posible hallarla -en la simplificación de la planta, reduciendo al mínimo la superficie destinada a la circulación, evitando los patios abiertos entre muros, pasajes, etc.- aprovechando toda la superficie construida en beneficio de las aulas. Igual criterio se empleó en la elección de los materiales, adoptándose siempre los de alta calidad en función de su durabilidad, argumentando que "la economía bien entendida ha de buscarse en la conservación". Los edificios serían de mampostería de ladrillos revocados, con aleros y cubierta de tejas o chapa y aberturas de cedro y, siempre que fuera posible, se usarían en las estructuras los materiales de la región. A diferencia de las escuelas de la Capital Federal, los pabellones sanitarios siguen formando un bloque aparte

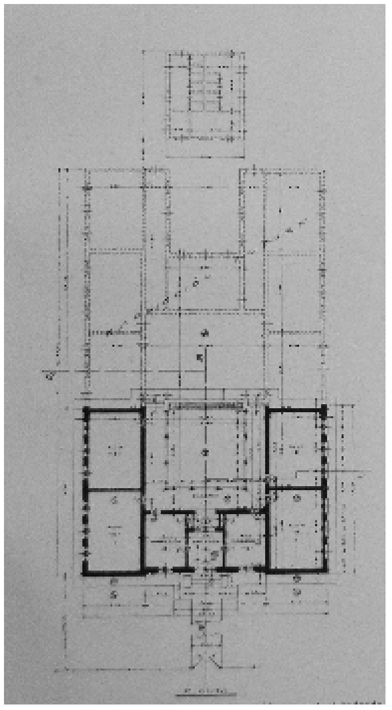


Escuela rural de 10 aulas
General Pico, La Pampa.
A la derecha casa para el director y a la izquierda vivienda para el portero.
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

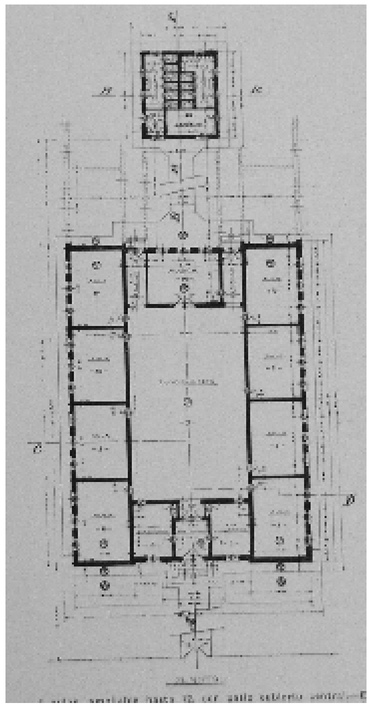
---

[62] *Ibid*., p. 225. El destacado es nuestro.

[63] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 106.



Planta de escuela de cuatro aulas ampliable a diez
Con patio abierto central rodeado de galerías. Dicho patio abierto se transforma en cubierto con un gasto mínimo al aumentar el número de aulas.
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.



Planta de escuela de ocho aulas ampliable a doce
Con patio cubierto central, pabellón de servicios sanitarios ubicado sobre el eje central del edificio pero exento.
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

del edificio escolar, al no contarse con redes cloacales, si bien estaban articulando la composición.

Este Plan de edificación para provincias no llegó a sancionarse, pero desde 1928 hasta 1935 se construyeron 24 edificios escolares bajo sus premisas con capacidad variable entre seis y diez aulas.[64] No obstante, el tema de la localización de estas escuelas siguió siendo objeto de disputas en la década de 1930. Por un lado la acción del CNE era reclamada en localidades ya con abundante población escolar; por otro lado había que tener en cuenta las restricciones originales de la Ley 4874 respecto a crear escuelas en aquellas localidades alejadas de los focos de cultura, a los efectos de determinar la posible ubicación de los edificios a construir.

Las publicaciones oficiales del CNE como los artículos reproducidos en las revistas de arquitectura del período remarcan en su mayoría y contrariamente al aspecto prioritario en la Ley Palacios, que el problema de la edificación escolar debía afrontarse con espíritu práctico, comenzando por las localidades donde la vida de las escuelas estaba suficientemente garantizada. En este sentido desde la Dirección General de Arquitectura se llamaba en 1935 a "no pretender revolucionarios procedimientos constructivos conformes con la idea de la neoarquitectura, sino mantener con las variantes necesarias dispositivos llamémosle anticuados pero que representan un progreso extraordinario".[65] De este modo, observamos que mientras desde la Nación se aducen razones de orden social que aconsejan el empleo de procedimientos menos ejecutivos y la conveniencia de dejar transcurrir un tiempo prudencial entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, en Provincias y Territorios, las acciones a nivel provincial en la década del treinta no conciben la escuela sin su edificio. En él se integra el imaginario de lo cívico y lo comunitario, al entender a estas nuevas escuelas como promotoras de urbanidad.

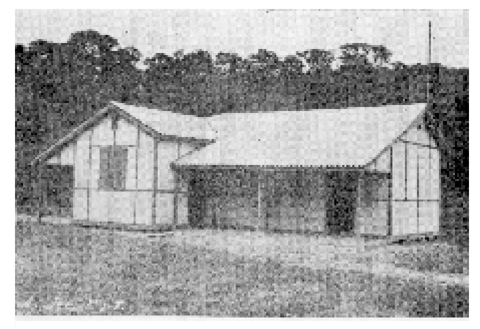
Los edificios del plan original fueron sustituidos por otros de menor costo, incluyendo algunos de madera y fibrocemento y detectándose el empleo de prototipos que se repiten en diversas provincias. Entre 1927 y 1934 se hicieron 21 edificios en provincias de los cuales 15 tuvieron armadura de madera y revestimiento de fibrocemento. En Córdoba, uno de mampostería y uno de fibrocemento; en Santa Fe, uno de mampostería y seis de fibrocemento; en Mendoza, uno de fibrocemento.[66]

Nótese en las imágenes que si bien la materialidad es distinta – mampostería, fibrocemento- se trata en ambos casos de un mismo prototipo, que es reinterpretado a partir de los materiales. El empleo de los

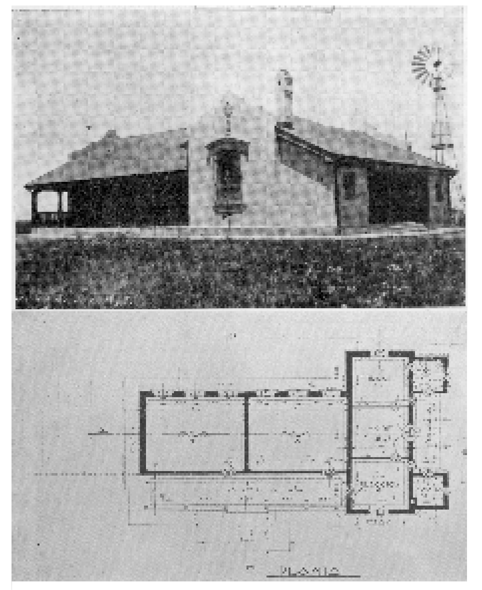
---

[64] Datos publicados por la DGA en *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935, p. 64.

[65] Comentario de la DGA en el año 1935 con motivo del Cincuentenario de la Ley 1420. Reproducido en: Gustavo Lijalad. "Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club"., cit., p. 36.



Prototipo de escuela en fibrocemento
para establecimientos de la Ley 4874
ejecutados entre 1931 y 1932
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.



Escuela N° 23 de Saguier, Santa Fe
Fotografía y planta - 1934
Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.*

materiales también contribuye –en la escuela de Saguier por ejemplo- a diferenciar pese a lo compacto del edificio, lo representativo de lo repetitivo.

En el año 1942, en el marco del Plan de edificación en Provincias y Territorios, el CNE llamó a licitación pública para la construcción de cincuenta edificios escolares de dos a seis aulas; un total de 163 aulas “bien aireadas e iluminadas, contando cada escuela con su amplia galería cubierta, dos locales administrativos, pabellón sanitario independiente, depósito y casa habitación para el director”.[67] Respondían a dos tipos edilicios –uno para el centro y norte del país y otro para el sur y la pre-cordillera- acorde a la posición geográfica y climatológica. En las provincias de estudio se contemplaron una escuela en Santa Fe (P. Marini), dos en Córdoba (Morteros y C. Central) y dos en Mendoza (Tunuyán y Sol. 3 de Mayo).

El analizar los edificios escolares de la campaña publicados en las páginas de *El Monitor de la Educación Común* y en la 2º parte del Tomo III del *Cincuentenario de la Ley 1420* -destinado a edificación escolar en territorios nacionales y provincias- permite ponerlos en relación con las variantes tipológicas y lingüísticas, materiales y técnicas constructivas que se emplearon para los edificios de campaña promovidos por las gestiones provinciales durante el período de estudio. De este modo observamos que, si bien desde ambos frentes asistimos a un reconocimiento de la escuela rural como problemática específica en el devenir de la arquitectura escolar, su relación con las experiencias modernas en Arquitectura sólo se produce al ser parte de replanteos profundos respecto a la educación producidos en algunas gestiones de provincia; replanteos que además van acompañados de una voluntad de representación de las gestiones promotoras. Sólo en este caso verificamos el correlato material y la voluntad de sostener el mantenimiento de prototipos y códigos lingüísticos comunes y no la apelación a materiales y técnicas constructivas locales y a elementales condiciones de comodidad.

Distanciándose de las búsquedas y apelaciones a los distintos caracteres de la arquitectura moderna se observa en la argumentación del CNE que “la simplicidad arquitectónica de estos edificios provoca una impresión agradable en su conjunto. El destino está bien caracterizado, acusando exteriormente su destino escolar. Plantas de gran calidad, las que cubren techos dispuestos sin complicaciones técnicas”.[68] El pretendido “carácter simple” enunciado en la teoría de Julien Guadet como el distintivo de las escuelas primarias [*Anexo I*, p. 280] es aquí -consciente o

[66] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I*, cit., p. 115.

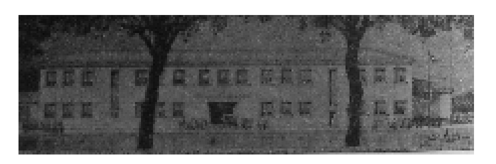
[67] *El Monitor de la Educación Común*, N° 829-830, Enero y Febrero 1942, pp. 74-78.



Perspectiva de un edificio escolar dispuesto para la zona del sur del país.
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 829-830, Enero y Febrero 1942, p. 75.



Edificio escolar para la zona del centro y del norte.
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 829-830, Enero y Febrero 1942, p. 76.



Anteproyecto para la escuela 224 de Alta Córdoba.
Fuente: El Monitor de la Educación Común, N° 829-830, Enero y Febrero 1942, p. 76.

inconscientemente- puesto en práctica para caracterizar a la escuela primaria.

Estos edificios "de borde" pueden leerse también como correlato de políticas educativas orientadas a la autonomización de la escuela y del maestro respecto a los vínculos comunitarios acorde a la función de "educar al ciudadano". Los maestros normales devinieron en ellos en agentes que pasaban por procesos de modernización para operar luego en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la pretendida distancia impuesta por la escuela respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional responde a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional. Estas acciones nos vuelven a vincular con el discurso educativo positivista que avanza sobre los particulares bajo los preceptos de autoridad y orden, como estado normal de una sociedad. El objetivo de las construcciones en campaña durante el justismo no se distancia prácticamente del de sus inicios en 1905: el paliar la diversidad cultural, social e ideológica de la infancia a través de una trama cultural que homogeneizara la infancia escolarizada a través de un dispositivo teórico legitimado científicamente. La construcción de una nueva sociedad sigue conservando aquí en las ideas positivistas su teoría y en la educación su práctica social. Sin embargo, con el correr de los años se produciría el gradual paso de lo civilizatorio a lo comunitario, cuando en muchas ocasiones el edificio escolar levantado en medio de la nada o en una incipiente población, pasa a convertirse en el centro de un barrio de rápida y densa urbanización.

Las *escuelas Láinez* representan la excepción a "el modelo de institución disponible (que) era un modelo originado en el espacio urbano.[69] En el espacio urbano, la arquitectura escolar fue el vehículo de materialización de los nuevos valores del Estado moderno, a la vez que afirmó la consolidación de las poblaciones, haciendo de vínculo entre la maquinaria estatal educativa y la sociedad civil. En este sentido, si pensamos en "la ciudad ordenada" a la que Ángel Rama refiere y al principio rector del damero en tanto garante del régimen de transmisiones, comprendemos el desafío primero de Manuel Láinez de colocar escuelas allí donde no había damero y, consecuentemente, el régimen de las transmisiones no estaba asegurado, consciente de la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social.[70] En la década del treinta estas ideas siguen vigentes y en expansión, en el contexto de conflictos y pujas entre niveles de gobierno.

---

[68] *Ibid.*, p. 74.

[69] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001, p. 19.

2.8. El cierre de una etapa: La *Ley de Ortíz y Coll*

> "¿Cómo admitir que en una Provincia la enseñanza pueda ser religiosa y en otra laica; en aquella gratuita, en ésta de privilegio; al Norte se imparta en dos o tres grados; se adopte tal o cual sistema de clasificaciones y promociones; al Oeste en cuatro o imperen sistemas y métodos diferentes; en el Litoral se exijan condiciones que determinen una formación distinta de la inteligencia o signifiquen privilegios que las demás Provincias estimen contrarios a sus tradiciones o a su orientación futura? ¿Cómo consentir que en algunas regiones se enseñen idiomas extranjeros y vayan penetrando por medio de la educación impartida en la escuela pública dogmas y creencias de razas adventicias, contrarias a nuestras tradiciones, que en el futuro habrán de dividir la sociedad en clases, en castas, y provocar la oposición de la conciencia en los ciudadanos? Tanta importancia tiene asegurar la educación primaria como fundar ésta en los mismos principios, ideas y sentimientos que den unidad al carácter nacional."
>
> Roberto Ortiz y Jorge Coll. *Proyecto de Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial*, 1939.[71]

Atendiendo a ese movimiento oscilante en la definición de territorios de competencia entre las provincias y la Nación que se retrotrae a décadas anteriores a la sanción de la Ley 1420, el cierre del análisis de este capítulo comienza en 1939 con el "Proyecto de Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial", del Presidente Roberto M. Ortiz[72] y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge Eduardo Coll, donde se procura recuperar el lugar de privilegio del Estado nacional y, en particular, de la centralidad de la Ley 1420 y la enseñanza laica.[73]

---

[70] Ángel Rama. "La ciudad letrada", *Cultura urbana latinoamericana*, Buenos Aires, Clacso, 1985.

[71] Reproducido en *El Monitor de la Educación Común*, N° 799, Julio 1939, pp. 8-9.

[72] La imposición de la candidatura de Ortiz en las elecciones de renovación presidencial de 1937 y el triunfo de la política oficial, demuestran que el oficialismo no sólo es capaz de reproducir los métodos para garantizar los resultados electorales sino que ha logrado apagar la impugnación de la abstención radical, con el mismo Alvear como candidato presidencial. En: Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, cit., p. 15.

[73] Art. 3°: *La instrucción primaria y media comprende los siguientes órdenes de estudios:*

- a- *Educación primaria, dividida en dos ciclos: infantil y elemental, impartida en escuelas urbanas y rurales.*
- b- *Instrucción complementaria y especializada:*
  - 1- *Cursos para analfabetos de 14 a 30 años.*
  - 2- *Cursos nocturnos de instrucción primaria para adultos y de materias especiales.*
- c- *Instrucción media dividida en dos ciclos:*
  - 1- *Liceo;*
  - 2- *Bachillerato;*
  - 3- *Magisterio de educación común.*
- d- *Instrucción especial:*
  - 1- *Magisterio de educación común para escuelas rurales;*
  - 2- Estudios de oficios para varones y profesionales para mujeres
  - 3- Estudios politécnicos industriales;
  - 4- Estudios comerciales;
  - 5- Estudios para el profesorado de instrucción media y especial
  - 6- Instrucción artística.
- e- Instrucción especial para deficientes mentales y de los sentidos.

> Art. 1°: Esta ley, en cuanto concierne a planes generales, asistencia a la infancia escolar y principios que sustentan la enseñanza, rige para todo el territorio de la Nación.[74]

La ley se sustentó en el artículo 67, inciso 16 de la Constitución nacional vigente, que como señalamos otorgaba al Congreso la atribución de proveer lo conducente al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria, y alegando que este mandato había sido olvidado, a excepción de la Ley 1420.

> Art. 15: La educación común tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 4 a 14 años de edad.

Sus principales argumentos se centraron en el reestablecimiento de las atribuciones del Estado nacional en materia de educación común, como se planteara desde los mismos borradores de la Comisión de Constitución de 1819 [*Cap. I*, p. 44]. Por ello, su objetivo fundamental fue la necesidad de que los planes de instrucción primaria se uniformaran para todo el país, ya que si bien para ingresar a liceos, colegios industriales y comerciales era necesario un examen de ingreso, su implementación se volvía ilógica en razón de la diversidad de los planes de instrucción primaria que regían en las provincias.

Se abogaba por un plan de instrucción general en materia primaria y se exhortaba a realizar conferencias y acuerdos entre Nación y provincias a fin de redactar programas concordantes. No obstante, se contemplaba el hacer diferencias entre la escuela urbana y la rural, tendientes a acentuar las características de esta última.

> Art. 2°: Las provincias, asegurando la educación primaria, adoptarán los planes y los principios generales de organización escolar estatuidos en la presente ley.[75]

Alejándose del pragmatismo, pero también del escolanovismo, pregonaba en cuanto a métodos que “deben desecharse por igual aquellos que imponían una educación coercitiva a base del ejercicio de la memoria y los llamados modernos, que propician la actividad libre e indisciplinada del niño”.[76] Y respecto a laicidad, reproducía el artículo 8 de la Ley 1420:

> Art 19: La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase.

---

[74] *El Monitor de la Educación Común*, N° 799, Julio 1939, p. 5.

[75] *Ibid*., p. 8.

[76] *Ibid*., p. 20.

En relación al emplazamiento de las escuelas el nuevo artículo se ajustaba a la Ley Láinez, corrigiendo la "mala práctica" de establecer las escuelas nacionales en ciudades, villas o cercanías de otras escuelas provinciales.

> Art 23: La Nación procederá a establecer directamente en las Provincias que lo soliciten escuelas de instrucción primaria para uno u otro sexo, o mixtas, en lugares rurales apartados más de cinco kilómetros de ciudades o pueblos, o de otra escuela provincial.

Lo novedoso de este proyecto en relación a la Ley 1420 radicó en su refundamentación en un nuevo concepto: la acción escolar responde a la conciencia social sobre la infancia. En este sentido es que capitalizaba temas expuestos por la Ley Palacios como la instalación de pequeños internados y la creación de colonias hogares. También los nuevos programas comenzaban a incluir comedores escolares, consultorio médico y jardines de infancia; estos últimos, que en la ley de 1884 estaban sugeridos, son aquí descriptos como necesidad. En relación a esto, el artículo 25 enuncia que:

> Independientemente de la acción social que deben realizar las provincias para la ayuda al niño insuficientemente nutrido, débil, enfermo o que se encontrase en condiciones antihigiénicas, la Nación establecerá en las escuelas nacionales o en las de provincias, si éstas lo autorizaren, comedores escolares permanentes. Asimismo se dispondrá la atención médica en las escuelas y a domicilio, de los alumnos y del personal docente.[77]

Vemos entonces que la ayuda al escolar necesitado por parte del Estado nacional, que comenzó en 1937 y se realizó en forma metódica desde 1938, cuando la Ley 12558 o Ley Palacios impone fuerza legal a esta acción, es reforzada mediante este proyecto.

> Art. 27: Cuando la concurrencia de los niños a la escuela sea difícil por residir en zonas apartadas o por otros motivos, se crearán pequeños internados, escuelas-hogares para no más de treinta y cinco niños. En donde los niños necesitados de amparo en razón de su extrema pobreza sean numerosos, se fundarán las Colonias-Hogares bajo la dependencia del Patronato de Menores o a cargo de las Provincias.

El decreto N° 5444, del 1° de junio de 1938, contemplaba especialmente este aspecto de la educación común. Las *Escuelas-hogares*, dispuestas en la Ley 12558 eran visualizadas como una solución, en directa asociación por su régimen con las primitivas escuelas lancasterianas fundadas en el país durante el gobierno de Rivadavia.

---

[77] *Ibid*., p. 22.

De este modo, y tomando como eje la asistencia social de la infancia en todo el territorio nacional, es que se vuelve a poner en cuestión el tema de las atribuciones en materia de educación en Nación y provincias.

> Art. 29: La Nación concurre al desarrollo de la educación primaria en Provincias:
> a- Con la fundación y sostenimiento, a solicitud de las Provincias, de escuelas en lugares apartados de ciudades y villas;
> b- Con la construcción de edificios para pequeñas escuelas rurales en terrenos de propiedad de la Provincia o donados a ésta por particulares;
> c- Con el pago de sueldo al personal docente de escuelas rurales de las Provincias;
> d- Con la fundación de comedores escolares en escuelas de las Provincias, suministro de alimentos, vestidos y remedios a los escolares necesitados;
> e- Con la donación de muebles y útiles de enseñanza.[78]

Como ya se había enunciado, el artículo 5 de la Constitución Nacional estatuye que las provincias deberán asegurar la educación primaria. Desde 1869, el Congreso de la Nación había acordado subvenciones a las provincias; la primera data de 1871, después se sancionaron las leyes 2737 y la 3559. Diversos artículos de este nuevo Proyecto de Ley vuelven sobre este tema:

> Art. 30: Los beneficios a que se refiere el artículo anterior se concederán a la Provincia que destine por lo menos el veinte por ciento de sus rentas a asegurar la educación primaria y que exima de impuestos y tasas a los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación.
>
> Art. 31: La instrucción primaria es obligatoria en el ciclo elemental, gratuita, dada conforme a los principios de la higiene y orientada hacia la formación del carácter nacional. [79]
>
> Art. 44: La dirección y administración de las escuelas de instrucción primaria dependientes del gobierno de la Nación, estará cargo de un Consejo denominado "Consejo Nacional de Educación" que tendrá su sede en la Capital federal, bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Entre las atribuciones del CNE estaba el ejecutar las leyes que respecto de la educación común sancionaría el Congreso, los decretos que sobre el mismo asunto expidiere el Poder Ejecutivo (PE) y dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, sometiéndolos para su aprobación al PE. También, el autorizar la construcción de edificios para las escuelas u oficinas de la educación común y comprar bienes raíces con dicho objeto, de acuerdo con las disposiciones legales.

---

[78] *Ibid*., p. 23.

[79] *Ibid*., p. 24.

Otro de los aspectos destacables de esta Ley fue la creación de los Consejos de Zona, que reinterpretan a los Consejos de Distrito de la Ley de 1884, pero trasladados a la acción escolar en provincias en cumplimiento de la Ley 4874, ya que no era posible una administración escolar centralizada en Buenos Aires. El Consejo de zona de Santa Fe abarcaba la jurisdicción de su provincia, Santiago del Estero y Chaco; el de Córdoba, su provincia, La Rioja y Catamarca; y el de Mendoza, su provincia, San Luis y San Juan; La Plata comprendería Buenos Aires y La Pampa.

> Art. 57: Créanse Consejos Escolares de Zona, en número que determinará el Consejo Nacional de Educación, conforme lo exijan las condiciones propias de cada región, su población escolar, y el número y distancia e las escuelas que deberán estar bajo su dependencia.

Paralelamente a este proyecto se desarrolló un “Proyecto de edificación escolar”. Aprobado por el CNE, se dirigió al Poder Ejecutivo por intermedio del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación en enero de 1940. Se dispuso entonces que la Dirección General de Arquitectura (DGA) proyectara un plan de edificación que comprendiera cuatro escuelas en Capital, cuatro en provincias y cinco en territorios.[80] También se aprobó otro plan de obras en respuesta a lo que el Poder Ejecutivo debía entregar a la DGA en cumplimiento del artículo 22 de la Ley Palacios y que contemplaba tres escuelas de Capital, dos escuelas de provincias (una en Alta Gracia, Córdoba) y una en territorios.

En sintonía con lo expuesto arriba, en el acta de sesiones del CNE del 9 de agosto de 1940 se creaba la Junta de Edificación Escolar compuesta por un Vocal del CNE que la presidiría, el Director General de Arquitectura, el Inspector General de la Jurisdicción que corresponda y el Director Administrativo o el funcionario que la Presidencia del Consejo designe en su reemplazo. [81] Entre las atribuciones de la Junta estaba el preparar el plan orgánico de edificación escolar para todo el territorio nacional y elevarlo para su aprobación al CNE; someter a la aprobación del CNE la forma de financiación de las obras proyectadas; formular los programas de los edificios escolares, aprobar los anteproyectos y proyectos definitivos sobre los métodos de ejecución de las obras proyectadas.[82]

No obstante todos estos proyectos en relación a los ámbitos de competencia y expansión de la educación primaria y su edilicia, tres años más tarde, en 1943, el CNE era intervenido por el Poder Ejecutivo, perdiendo su autonomía. Claudia Shmidt señala al respecto que “se abre

---

[80] *El Monitor de la Educación Común*, N° 805, Enero 1940, pp. 104-105.

[81] *El Monitor de la Educación Común*, N° 812, Agosto 1940, p. 131.

[82] *Ibid.*

así un período de legislación contradictoria que oscilaba entre la centralización y descentralización del control de la arquitectura escolar, entre el Ministerio de Educación y el de Obras Públicas"[83] Seis años más tarde, en 1949, el CNE sería finalmente suprimido, convirtiéndose en una dependencia ministerial.

Entendiendo a la arquitectura escolar como condensadora de toda una serie de variables es que se presentaron en este capítulo los diferentes lugares adjudicados a la edilicia escolar dentro de las políticas educativas y sus legislaciones como dentro de la dirección que el Estado nacional le dio a las distintas políticas de obra pública en los treinta. El habernos retrotraído en el *Capítulo I* a la etapa de consolidación nacional y de constitución del CNE permitió ponderar las particularidades en esta materia llevada adelante por la Concordancia justista, para poner a continuación esto en relación con el accionar bajo este período en cada una de las provincias de estudio. Ello nos permitirá ensayar respuestas acerca de las polémicas entre calidad-cantidad, urbano-rural, cívico-comunitario y las relativas a los distintos caracteres de la arquitectura moderna que en la década del treinta atravesaban la edilicia escolar.

---

[83] Claudia Shmidt. Voz "Escuela", en: J. F. Liernur y F. Aliata (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo e-h, Buenos Aires, AGEA, 2004, p. 48.

Capítulo III.

LAS DISTINTAS ACEPCIONES DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ARQUITECTURA ESCOLAR EN MENDOZA

Esta tesis tiene su foco en la edilicia escolar primaria, seleccionando aquellas gestiones donde la construcción de escuelas es un tema prioritario de la política de obra pública de los estados provinciales y las particularidades de cada caso. Por ello este capítulo se centra en los gobiernos mendocinos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional (PDN) de Ricardo Videla, Guillermo Cano, Rodolfo Corominas Segura y Adolfo Vicchi, entre 1932 y 1943.[1]

Es en el ámbito de la educación donde las distintas facciones dentro del Partido Demócrata plasmaron sus diferencias, circunscriptas a los márgenes de autonomía de la Dirección General de Escuelas (DGE) y a los consecuentes avatares respecto a escolanovismo, escuelas mixtas, escuelas complementarias. Si bien todas estas experiencias enfatizaron la asistencia social de la infancia, los rasgos de la pedagogía moderna de los primeros años se concentraron posteriormente en la necesidad de preparar generaciones "fuertes" por medio del constante cuidado alimenticio e higiénico del niño, donde la preeminencia y el control por parte del Estado provincial se tradujo en la jerarquización de una concepción ampliada de la enseñanza pública en el marco de la Ley 1225 "de Amparo Infantil" en el año 1937, que incluyó una activa campaña de alfabetización y la construcción de escuelas como instrumentos de para alcanzar ese fin.

El denominador común de estas gestiones lo encontramos en el accionar de los arquitectos Manuel y Arturo Civit desde la Dirección de Arquitectura de la Provincia entre 1932 y 1943. La combinación de sus iniciativas con las políticas de estos gobiernos posibilitó la materialización de una gran cantidad de proyectos enmarcados en la "visión social", entre los cuales la construcción de escuelas se destaca cuantitativamente.

---

[1] Y no en las escuelas construidas durante las gestiones radicales (1918-1930) contemporáneas a las experiencias de la Escuela Activa en la provincia de Mendoza y sus consecuentes rasgos de modernidad.

El orden expositivo empleado para abordar el capítulo parte de una introducción a los gobiernos demócratas. La caracterización de estas políticas llevadas a cabo a lo largo de todo el período de la Concordancia permite delimitar los vínculos entre el Estado mendocino y el Estado nacional y el lugar asignado a la educación primaria dentro de las acciones del gobierno provincial; también, a la construcción de escuelas en el marco de la dirección otorgada a las políticas de obra pública. Se analiza entonces cómo los programas de escuelas se integran a los planes de obra pública y la estrecha relación que se establece entre Arquitectura y políticas educativas. La segunda parte versa sobre el correlato legislativo de las acciones a nivel educativo. Permite verificar el rol de la construcción de escuelas como material instrumentación de la Ley de Amparo Infantil a lo largo de todo el territorio provincial y su contrapunto a través de la relegación de las experiencias escolanovistas a un contexto comunal. La tercera parte se centra en el lugar de la arquitectura y de los arquitectos como intérpretes de las experiencias modernas en Arquitectura y su inserción en el complejo panorama provincial. Comprobamos aquí la conjunción de dos vertientes en lo que respecta a la función social: en clave asistencialista y disciplinadora por medio de estas gestiones y en clave arquitectónica a través de la aplicación de los referentes europeos. Estos son los tres ejes que se entrecruzan para poder aprehender el mensaje que emana de estos edificios.

3.1. Los gobiernos asistencialistas de la década de 1930

Como ya hemos mencionado, después del golpe de 1930 se formó un nuevo bloque de poder en todo el país. Hasta ese momento los partidos conservadores de las distintas provincias eran fuerzas separadas, pero el desplazamiento del radicalismo los llevó a agruparse en una fuerza con poder nacional. María Cristina Satlari señala cómo esto condujo a partir de 1931 en Mendoza, a que los conservadores dejaron el nombre de Partido Liberal, que habían adoptado en 1921, y asumieran el de Partido Demócrata Nacional (PDN) y cómo este agrupamiento contribuyó a nivel nacional a la organización de la Concordancia.[2]

En las provincias socialmente más tradicionales como Mendoza, el conservadurismo tuvo un fuerte peso. Y, como en la mayoría de estos distritos, "las organizaciones conservadoras usarán los recursos del Estado

---

[2] María Cristina Satlari. "El estado de bienestar (1918-1955)", Arturo Roig, Pablo Lacoste y María Cristina Satlari (Comp.), *Mendoza a través de su historia*, Mendoza, Editorial Cooperativa de Trabajo, 2004, p. 305. Otros textos a partir de los cuales se ha profundizado en la historia de Mendoza son: Ricardo Ponte. *Mendoza, aquella ciudad de barro. Historia de una ciudad andina desde el siglo XVI hasta nuestros días*, Mendoza, Imprenta Municipal de la Ciudad de Mendoza, 1987; Pablo Sacchero y otros. *Historia de Mendoza,* Mendoza, Editorial Los Andes, 1994.

para reproducirse en el poder recurriendo a las peores tradiciones del clientelismo patrimonialista, aprovechando el menor nivel de exposición ante la opinión pública nacional de los distritos más pequeños y alejados de los principales órganos de prensa con sede en la Capital Federal".[3]

En el caso mendocino, la década del treinta fue dominada por el PDN valiéndose del fraude, la violencia y el autoritarismo como medios. A la gobernación de Ricardo Videla - Gilberto Suárez Lago (1931-1934) siguió la de Guillermo Cano - Cruz Vera (1934-1937) y a éstos, del mismo partido, Rodolfo Corominas Segura, acompañado de Armando Guevara Civit (1938-1941). La última de estas gestiones fue la de Adolfo Vicchi - José María Gutiérrez, interrumpida por el golpe de Estado de 1943.[4]

Las acciones de gobierno en Mendoza entre 1932 y 1943, -encabezadas por esta sucesión de políticos a los que Cecilia Raffa ha denominado como "liberal-conservadores"-[5] se orientaron hacia los sectores medios y bajos de la población. Estas gestiones entendieron que el gobierno debía cumplir una función social ineludible a favor de las clases menos afortunadas y en este sentido radicó su intervención directa.[6] Paralelamente, la preocupación por estas políticas sociales reformistas implicaba también la contención de conflictos y garantizaba la reproducción del poder. Este tinte paternalista de las gestiones se manifestó en la atención a áreas como salud, educación y vivienda, y en el emprendimiento de obras públicas de infraestructura básica, como caminos, puentes y diques. Comienzan a perfilarse así relaciones con la gestión conservadora de Manuel de Iriondo en Santa Fe (1937-1941) donde la política de obra pública también apuntará a hacerse acreedora de una aceptación popular en un contexto de fraude y violencia [*Cap. V*, p. 183].

La relevancia durante el período de la Concordancia del Ministerio de Obras Públicas de la Nación tuvo su correlato en el Ministerio de Economía, Obras Públicas y Riego de Mendoza, que a través de sus oficinas técnicas diseminó a lo largo del territorio provincial los nuevos programas de salud, vivienda, educación y recreación.

---

[3] Darío Macor, *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, p. 99.

[4] María Cristina Satlari. "El estado de bienestar (1918-1955)", cit., p. 306.

[5] Raffa emplea la denominación "liberal- conservador" en referencia a la adopción que hicieron del conservadorismo de antaño "aggiornado" como forma política de gobernar, tomando el liberalismo como ideología. Cronológicamente, la ubica en la etapa que a nivel nacional se abre con la llegada a la presidencia de la Nación de Agustín P. Justo en 1932 y que en la provincia de Mendoza, marca el período 1932-1943, que será llevada a cabo por la sucesión de los gobiernos del PDN. En: Cecilia Raffa. "La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", *Revista de Historia de América*, N° 139, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH- OEA), Costa Rica, enero-diciembre 2008.

[6] El relevamiento en el Archivo Histórico de Mendoza de los tomos de la *Labor Gubernativa* de cada uno de estos gobernadores se realizó haciendo hincapié en estos aspectos y específicamente en lo referido a instrucción pública. En el mismo registro se analizó el *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza.*

Fue a través de los nuevos programas que la obra pública cooptó temas de acción social -casas de la madre obrera, sociedades de beneficencia, escuelas prácticas, asilos y reformatorios, etc.- que originalmente no formaban parte de sus competencias y que encontrarían años más tarde su máxima expresión en el período peronista. Esto incrementó su espectro de programas edilicios, ya que los planes sanitarios vinieron acompañados de mejoras en las instalaciones hospitalarias; los planes de alfabetización de la construcción de nuevas escuelas y los de recreación de la remodelación de los principales paseos públicos de la ciudad.

Un análisis en perspectiva permite observar que el período en su conjunto presenta una homogeneidad en lo que a lineamientos, planificación y ejecución de obras públicas se refiere. El énfasis en este aspecto -que atraviesa todas estas gestiones- es producto de entender a la obra pública como correlato de gestiones que se presentan a sí mismas como eficaces en el plano del discurso; siendo la edilicia parte de ese discurso. Esto fue posibilitado en el caso mendocino por los estrechos vínculos entre estos gobiernos demócratas y el Estado nacional. Colaboró también la acción del “hombre fuerte” del conservadurismo mendocino, Gilberto Suárez Lago, senador nacional de 1935 a 1943 y presidente del PDN hasta el golpe de 1943.

Los gobiernos conservadores mantuvieron un buen entendimiento con el gobierno central, siendo ejemplo de esto la política nacional de caminos a partir de la creación en 1933 de la Dirección Nacional de Vialidad.[7] Es de destacar la larga tradición en Obra Pública que posee la provincia de Mendoza, desde que Emilio Civit fuera designado por el Presidente Julio A. Roca Ministro de Obra Pública de la Nación en 1898.[8]

Esta tesis no comprende a estos gobiernos como un conjunto monolítico; y es la educación uno de los ámbitos donde se detecta que las distintas facciones dentro del PDN plasmaron sus diferencias, y que se

---

[7] María Cristina Satlari. “El estado de bienestar (1918-1955)”, cit., p. 293.

[8] Emilio Civit (1858-1921), ejerció los cargos de diputado, senador, gobernador de la provincia de Mendoza y Ministro de Obras Públicas y de Agricultura de la Nación.
Comenzó su carrera política como secretario de la intervención federal a la provincia de Corrientes en 1879. En 1882 fue electo diputado nacional por su provincia natal, y posteriormente, senador nacional. En 1895 fue ministro de gobierno de su provincia, en el gobierno de Francisco J. Moyano. En 1898 fue electo gobernador de su provincia, pero renunció al poco tiempo, para ocupar el Ministerio de Obras Públicas, designado para el cargo por el presidente J. A. Roca. Su gestión se centró en la extensión y control de los ferrocarriles, por entonces mayoritariamente en manos de capitalistas británicos. Logró expandir las líneas del Estado nacional, sin permitir que los ferrocarriles extranjeros se apoderaran de esas líneas una vez construidas. Incluso logró recuperar el control de algunas líneas menores, cuyo control por parte de empresas extranjeras era precario. No pudo impedir uno de los negociados más sonoros de la época, como fue la concesión de la ampliación y explotación de la totalidad del puerto de Rosario.
Pasó posteriormente a ocupar el cargo de Ministro de Agricultura del mismo gobierno, hasta 1904. Su más notoria gestión estuvo orientada a impedir que el gobierno de la provincia de Buenos Aires gravara con un impuesto las *guías de campaña*, que operaban como documento certificante para el tránsito de animales en pie desde el campo a los frigoríficos. En 1906 volvió a ser electo gobernador de la provincia de Mendoza.

circunscriben en este capítulo a los avatares respecto a la Escuela Nueva y a algunas decisiones a nivel de la Dirección de Escuelas y Construcciones Escolares.

La facción más liberal y laica (blancos) dentro del PDN tuvo su hegemonía en la provincia entre 1931 y 1935. A partir de entonces debió ceder a la derrota interna por parte de la facción conservadora católica (azules). Esto implicó en materia de educación un gran retroceso al suprimirse las innovaciones introducidas por la Escuela Nueva en la provincia. Una de nuestras afirmaciones es que para aminorar el impacto de la supresión de las reformas escolanovistas o para contrarrestarlo se realizó en Mendoza, durante el siguiente mandato –de Corominas Segura- una activa campaña de alfabetización que incluyó la construcción de escuelas para tal fin.

Básicamente -y a pesar de la continuidad que puede verificarse en la promoción de obras públicas- se observan grandes diferencias entre el accionar de Cano y de Corominas a nivel educación. El primero, defendiendo la autonomía y autarquía de la Dirección General de Escuelas y el segundo, abogando por la preeminencia del control del poder político. El énfasis en la educación, a través de rasgos de la Pedagogía moderna que en Cano tienen que ver con la laicidad educativa y con las experiencias en torno a la Escuela Activa, pasa a concentrase en la gestión de Corominas en promover la asistencia social de la infancia, priorizando la necesidad de preparar generaciones fuertes por medio del constante cuidado alimenticio e higiénico del niño.

La gobernación de Cano se caracterizó por el mejoramiento y difusión de la instrucción pública, que incluyó creación de escuelas y cargos docentes. La obra pública escolar se extendió por toda la provincia, incluyendo escuelas “monumentales” de doce aulas cada una (3 para la capital y 1 para el departamento de Rivadavia) y escuelas de dos, tres y cuatro aulas según los departamentos, sumando un total de 23 establecimientos diurnos y nocturnos. El tema del laicismo en la enseñanza fue recurrente en esta gestión, discutiéndose reiteradamente qué se entendía por enseñanza laica.

En la gestión de Corominas el reformismo social se plasmó en la edilicia escolar. El análisis de los edificios escolares primarios podría incluirse en el contexto de un régimen sanitario a nivel provincial que incluyó la construcción del Hospital Central de Mendoza, pabellones de niños en hospitales existentes, salas de maternidad, puesta en funcionamiento del Patronato de la Infancia y creación de colonias-hogares de menores, entre otros.

En este marco de difusión y jerarquización de la enseñanza pública se inscribió la Ley 1225, en la que ahondaremos en las páginas siguientes.

El énfasis de ésta en combatir la desnutrición infantil redundó en la creación de comedores (99 en 1937 y 130 en 1940) y de los llamados Cuerpos Médicos Escolares, donde se fichaba a los escolares para confeccionar su historia clínica. En este mismo registro se creó la Dirección Provincial de Educación Física.

La reforma normativa en materia de enseñanza durante esta gestión atendió tanto a su control por parte del Estado provincial, como a su asimilación con las estrategias llevadas adelante por el Estado nacional. En la compilación de sus *Labores de gobierno*, Corominas enunciaba:

> "La reforma de esta materia *(refiriéndose a la enseñanza)* está destinada a establecer de un modo claro e inequívoco, el derecho de inspección y de control del Estado, para comprobar si la instrucción que se imparte es compatible con los sentimientos nacionales, el respeto a las instituciones básicas del país, y las medidas oficiales sobre higiene, moralidad y orden público. Función esencial del gobierno es vigilar la educación y formación espiritual de la juventud. El Estado, hoy más que nunca, debe mantener una preeminencia para controlar los métodos y condiciones de la instrucción, asegurando, con clara visión del porvenir, que ella conduzca a un progresivo desarrollo de las fuerzas humanas y a la conservación de un orden moral que dignifica y pondera la cultura. Un jurista eminente ha expresado, por eso, que 'los cuidados relativos a los intereses morales de los pueblos, se considera hoy evidente, que están estrictamente unidos a los fines del poder'".[9]

Estas diferencias en cuanto a fundamentos de base de las gestiones no tienen su correlato en la arquitectura, como analizaremos más adelante atendiendo a la continuidad de un cuerpo profesional en las oficinas de obra pública. Sí se observan diferencias en relación a la municipalización de determinadas escuelas primarias en el departamento de Godoy Cruz, que continuaron sosteniendo las experiencias escolanovistas; el no verificarse en estas éstas un correlato edilicio podría radicar en no haber surgido como complemento sino en contraposición a las iniciativas provinciales, volviendo a colocarse al escolanovismo en el contexto de las tácticas micropolíticas.

En los análisis de los tomos de las *Labores de gobierno* de las gestiones demócratas son recurrentes los registros de pedidos realizados a la Nación en lo que respecta a subsidios para el fomento de la obra pública y la instrucción primaria, siempre enfatizando la asistencia social de la infancia. A diferencia de lo que veremos en los capítulos siguientes que ocurre en el contexto de las gestiones demoprogresista en Santa Fe y radicales en Córdoba en relación a la autonomía de la educación en tanto vehículo de estatidad, desde Mendoza se procuró insistentemente interesar a las autoridades nacionales para que construyeran escuelas primarias y

normales en la provincia. Se reclamaba en este sentido una distribución más equitativa del artículo 9 de la Ley Nacional 2747, de subvención para fomento de la instrucción primaria.

Refiriéndonos particularmente a las *escuelas Láinez*, no se planteó desde el Estado mendocino la competencia respecto a las identidades a sostener a partir de la edilicia escolar provincial, sino una complementariedad que atendió a privilegiar lo cuantitativo. Anahí Ballent enuncia la construcción de una alternativa que se reiteraba en los discursos sobre la ciudad del período: urbanizar el campo o ruralizar la ciudad. Esta alternativa, que en el caso mendocino se inclinó más por la primera de las opciones, demuestra la intención de considerar el problema territorial como problema de conjunto, asociado con una distribución poblacional lo más equilibrada posible.[10] Bajo este panorama, la multiplicación de escuelas se entendió como instrumento indispensable para "fijar poblaciones", eliminar conflictos y reproducir el poder en el marco del proceso real de migraciones internas por el que atraviesan en esta década las principales ciudades del país.

3.2. Jerarquización de una concepción ampliada de la enseñanza pública

> "Para el Poder Ejecutivo de la provincia andina, la enseñanza es, quizás, la primera función del Estado moderno."
>
> Diario *El Mundo*, 4 de julio de 1937.

El rastrear las iniciativas respecto a instrucción pública llevadas a cabo en el ámbito provincial permite comprender con mayor amplitud la jerarquización de una concepción ampliada de la enseñanza pública en el marco de la Ley 1225 de Amparo Infantil.

Las décadas entre 1850 y 1880 podrían considerarse las de la primera etapa organizativa en la provincia. Dentro de las importantes medidas llevadas adelante por el gobernador Pedro Pascual Segura -entre las que se destaca la uniformidad de la instrucción pública, el aumento del número de establecimientos, la atención a los métodos de enseñanza y a la a aptitud de los maestros y la vigilancia e inspección de establecimientos- sobresale la creación en 1853 de la Inspección General de Escuelas (IGE), primer organismo rector de la instrucción primaria de la provincia.[11]

---

[9] *Labor Gubernativa. Gobierno de Rodolfo Corominas Segura. 1938-1941*. Mendoza, Imprenta oficial, 1941, p. 207.

[10] Anahí Ballent. *Las huellas de la política*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005, p. 118.

[11] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina Tomo IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001, p. 275.

El terremoto de 1861 interrumpió el progreso educacional. No obstante, una comisión filantrópica, presidida por Segura, se propuso el objetivo de fundar en cada una de las villas asoladas por el sismo dos escuelas de primeras letras, una de varones y otra de mujeres. Como prueba del éxito alcanzado, en 1866 se reestableció la IGE.

En 1872 se sancionó la primera Ley de Educación Común mendocina, la cual crea la Superintendencia General de Escuelas como nuevo cuerpo director de la educación. Ocho años después, con la sanción de la segunda Ley de Educación Común local -que perduraría hasta 1897- se iniciaba un período de consolidación institucional dominado por el pensamiento positivista. Si bien se mantenía la religión como materia obligatoria, Adriana Puiggrós advierte sobre el eclecticismo de la educación propugnada, enunciado en el artículo 22 de la citada ley: religiosa, moral, lógica, positiva, gradual y progresiva.[12]

A partir de la década de 1920 las concepciones positivistas acerca de la infancia se vieron renovadas por las ideas pedagógicas de Carlos Vergara[13] [*Cap. I*, p. 63] y de la Escuela Nueva. La gestión radical estuvo signada por promisorias iniciativas que no llegaron a concretarse; éste fue sólo uno de los puntos de conflictos entre el Estado mendocino y las ideas de vanguardia sindical, que condujeron a la huelga general del magisterio provincial durante casi todo 1919.[14]

La introducción de nuevos métodos didácticos en el año 1926 se institucionalizó dos años más tarde con el lanzamiento del *Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era*, difusor local de los postulados pedagógicos de la Escuela Activa. Este ambicioso plan de acción acabó de cumplirse entre fines de 1929 y 1930. En este marco se creó la revista *Ensayos* -que difundió durante 1929 esta nueva orientación- y la Dirección General de Escuelas autorizó –a principios de 1930- el funcionamiento de una *Escuela Experimental Nueva Era*, donde se ensayaron "los más modernos métodos didácticos".[15] La mayor innovación que pudieron concretar los educadores nucleados en el *Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era* –fue la concentración de los 5º y 6º grados de la Capital a partir de 1931. Los 5° y 6° grados obedecían a las conocidas como *escuelas*

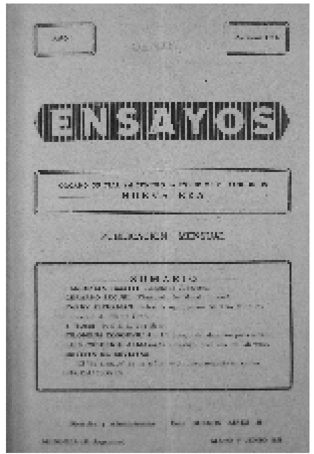
---

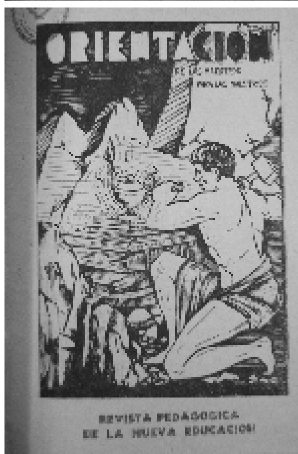
[12] *Ibid.*, p. 276.

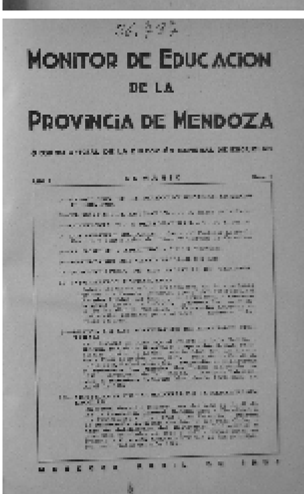
[13] El pedagogo Carlos Vergara (1859-1929) había egresado de la Escuela Normal de Paraná y fue quien creó y dirigió la Escuela Normal de Mercedes entre 1887 y 1890.

[14] El lencinismo –en la cúspide del poder provincial hasta 1929- reprimió violentamente la huelga del magisterio mendocino de 1919. La principal dirigente docente fue Florencia Fossatti, quien una década más tarde lideraría el movimiento de renovación educativa de la Escuela Nueva. La huelga del magisterio mendocino de 1919 se originó en la falta de pago que por seis meses al magisterio mendocino. Satlari remarca que esta huelga "significó el comienzo de la política represiva del lencinismo, pero también el surgimiento de la conciencia gremial del magisterio mendocino en la lucha por sus derechos". María Cristina Satlari. "El estado de bienestar (1918-1955)", cit., pp. 303-304.

[15] *Los Andes*, Mendoza, 9 de abril de 1930.







Portadas de las publicaciones *Ensayos*, *Orientación* y el *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*
Las colecciones completas de las dos primeras publicaciones fueron relevadas en la Biblioteca San Martín de Mendoza, y *El Monitor* en el Archivo General de Mendoza.

complementarias creadas en provincias en la década del treinta con el fin de que los alumnos de las *escuelas Láinez* completaran el ciclo primario.

En diciembre de 1932 apareció el primero de los cinco números de *Orientación*, el nuevo órgano de difusión de las ideas de la Escuela Nueva. Los postulados escolanovistas ampliamente difundidos por estas publicaciones parecieron extinguirse a partir de 1936. Unos meses después, en abril de 1937, comienza a publicarse el Órgano oficial de la Dirección General de Escuelas: el *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza.*

Las dos vertientes de la madurez del contexto educacional mendocino se perciben en los debates del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo reunido en San Rafael a fines de 1939; también en el ordenamiento financiero y administrativo de estas gestiones conservadoras.

Entre 1941 y 1943 se eliminaron definitivamente los vestigios de los cambios acontecidos a principios de esta etapa, las escuelas mixtas (*Los Andes*, 24 de mayo de 1940) y las escuelas complementarias (*Los Andes*, 1º de marzo de 1941).[16] La importancia adjudicada a las políticas educativas como base de un modelo de sociedad queda en evidencia en la reflexión de María Cristina Satlari cuando señala que "la tendencia ideológica de la revolución del 4 de junio quedó indicada en dos medidas: la disolución del Partido Socialista Obrero, al que se acusaba de marxista y por lo tanto disolvente de la nacionalidad, y la obligatoriedad de la enseñanza de religión católica en las escuelas públicas".[17]

3.2.1. La Ley 1225 de Amparo Infantil

Si bien la Constitución de la Provincia de Mendoza sancionada el 11 de febrero de 1916 establecía en sus artículos 211 y 212[18] que "la

---

[16] Las escuelas complementarias provinciales fueron surgiendo en la década de 1930 en distintas provincias con el fin de que los alumnos completen el ciclo primario impartido por las escuelas nacionales de la Ley Láinez (elementales, infantiles, mixtas y rurales). Estas otorgaban un mínimo de enseñanza al tener por lo general dos grados y, muy pocas veces, cuatro.

[17] María Cristina Satlari. "El estado de bienestar (1918-1955)", Arturo Roig, Pablo Lacoste y María Cristina Satlari (Comp.), *Mendoza a través de su historia*, Mendoza, Editorial Cooperativa de Trabajo, 2004, p. 308.

[18] SECCION VIII
Art. 211 - La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común, pudiendo también organizar la enseñanza secundaria, superior, normal, industrial y universitaria, cuando lo juzgue conveniente.
Art. 212 - Las leyes que organicen y reglamenten la educación deberán sujetarse a las bases siguientes:
1. La educación será laica, gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca.
2. La dirección técnica de las escuelas públicas, la superintendencia, inspección y vigilancia de la enseñanza común y especial, estará a cargo de un director general de la enseñanza, de acuerdo con las reglas que la ley prescribe. El director general será también quien haga cumplir por las familias la obligación en que están los niños de recibir la enseñanza primaria y por las escuelas privadas, las leyes y reglamentos que rigen la higiene escolar.
3. El director general de escuelas será nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y durará en sus funciones 4 años, pudiendo ser reelecto.
4. La administración general de las escuelas, en cuanto no afecte su carácter técnico, estará a cargo de un Consejo Administrativo de la Enseñanza Pública, cuyas funciones reglamentará la ley.

Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación", ninguna ley orgánica de educación fue sancionada hasta la década del treinta. A mediados de 1936, Julio César Raffo de la Reta –dentro del grupo conservador católico del PDN- reemplazó a Enrique Day en la Dirección General de Escuelas. Un año después de asumir, de la Reta elevó al Poder Ejecutivo un Proyecto de Ley de Educación para "favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual, físico y social del educando" bajo una educación "gratuita, laica y obligatoria" acorde a los preceptos constitucionales.

El *Monitor de Educación de Mendoza* publicó el proyecto en su número de junio-julio de 1937.[19] Incluía entre sus aspectos fundamentales el ejercicio libre de la docencia, siendo éste el primer ensayo en el país.[20] Esto implicaba llevar los beneficios de la alfabetización a los pequeños núcleos escolares adonde no alcanzaba la influencia de la educación oficial. La nueva Ley se pronunciaba en este sentido sobre la inscripción del maestro como "docente libre", siguiendo los programas de las escuelas urbanas y de "aulas de docencia libre". Esto corresponde a la clasificación de los establecimientos en urbanos y rurales y se relaciona con los prototipos diseñados para estos últimos que analizaremos en las páginas siguientes.

Entre los aspectos para promover el progreso de la educación se hacía hincapié en los estudios e investigación de aspectos técnicos en el país y en el extranjero, el funcionamiento de escuelas de experimentación y orientación pedagógica, el establecimiento de cooperadoras escolares, publicaciones, conferencias, museos, bibliotecas, imprenta, cinematografía y radiotelefonía escolares. También se atendía a la instalación de colonias de vacaciones, clubes de niños y plazas de ejercicios físicos y gimnasia,

---

5. El Consejo General de Educación se compondrá, por lo menos, de cuatro miembros *ad honorem*, además del director general, nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y se renovarán por mitad cada 2 años, pudiendo ser reelectos.
6. La renta escolar en ningún caso podrá ser distraída para otro objeto distinto al de su creación.
7. Es obligatoria la enseñanza del idioma e historia nacional y de las Constituciones nacional y provincial en todo establecimiento de educación, sea de carácter fiscal o particular.
8. La enseñanza pública y su dirección y administración, será costeada con las rentas propias de la administración escolar y con el 20% de las rentas generales de la Provincia como *mínimum* y con el producido de las subvenciones nacionales que correspondan. La ley determinará los recursos que se asignen para la formación del tanto por ciento con que debe concurrir la Provincia, prefiriendo los de carácter más permanente.
9. Las leyes de impuestos escolares serán permanentes y no dejarán de regir mientras no se hayan promulgado otras que las sustituyan o modifiquen.
10. Ninguna parte de las rentas escolares podrá tener otra aplicación que la de pagar los sueldos y demás gastos de la administración escolar y de las escuelas públicas que se comprendan en el presupuesto del ramo.
11. Se formará un fondo permanente de las escuelas, depositado a premio en el establecimiento bancario que determine la ley, o en fondos públicos, sin que pueda disponerse más que de sus rentas para subvenir equitativa y concurrentemente con los vecindarios, a la adquisición de terrenos y construcción de edificios para escuelas. La base de este fondo permanente será del 50% del arrendamiento de las tierras públicas y de los demás recursos que a este objeto determine la ley.

[19] *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*. Órgano oficial de la Dirección General de Escuelas, Año 1, N° 3 y 4, Mendoza, Junio–Julio 1937, p. 297 y ss.

acorde a la orientación científica de cultura física y la intensificación de su práctica. La importancia dada a estos temas redundaría en la necesaria complejización de los programas en las *escuelas modelo*.

La Ley de Amparo Infantil abogaba por la plena autonomía técnica y administrativa de la Dirección General de Escuelas, a cuyo cargo estaría el gobierno de la educación. Una nota enviada un mes antes al Ministro de Gobierno Enrique Day pedía por la autonomía de la DGE, aludiendo "las limitaciones impuestas a su autonomía por la Ley 1017 y por la interpretación restrictiva del Tribunal de Cuentas a la autorización acordada en el último presupuesto -Ley 1193- al Honorable Consejo Administrativo de la Enseñanza, para el traspaso de partidas".[21] La Ley 1017 privaba al Consejo General de Educación de su autonomía económica otorgada constitucionalmente y coartaba sus posibilidades de acción.

Raffo de la Reta resaltaba también la importancia de un Cuerpo Médico Escolar, que funcione bajo dependencia de la DGE. Se pensaba como entidad técnica colaboradora en la orientación educacional y médico-social de la escuela, pero no se enunciaba nada respecto a aspectos constructivos ni arquitectónicos.

Si bien este proyecto de ley fue un disparador de las medidas de gobierno sobre educación, los rasgos de modernidad respecto a laicidad, autonomía y atribuciones docentes fueron relegados, y lo que finalmente se plasmó fue el primeramente conocido como "Proyecto de asistencia social para la niñez escolarizada", cuyas ideas se implementaron a partir de la sanción en agosto de 1937 de la Ley N° 1225 conocida como Ley de Amparo Infantil.[22] Se priorizaron aquí las ideas del Director de la DGE tendientes a atacar los problemas de salud y desnutrición infantil. Esto llevó a instaurar el "sándwich escolar" en la capital provincial y departamentos vecinos, almuerzo escolar para los niños de escuelas alejadas de los centros urbanos y suburbanos, adquisición de prendas de vestir para los niños pobres y profilaxis del bocio. El ejercicio libre de la docencia quedó reducido a la ampliación del sistema de "escuelas temporarias" en cincuenta establecimientos alejados de las áreas urbanas y suburbanas; éstos tenían un solo turno y almuerzo.

Priorizando entonces la asistencia social de la infancia a lo largo de todo el territorio mendocino, el Director de la DGE daba cuenta al Ejecutivo

---

[20] La provincia de Santa Fe había incluido este tema en sus directivas educacionales, pero no logró tener aplicación por haberse producido la suspensión y luego la derogación de aquella norma.

[21] *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, Año 1, N° 2, Mayo 1937, p. 169.

[22] Ley 01225. Sancionada 1937/08/06. Promulgada: 1937/08/12. En: *Recopilación de leyes de Mendoza*, Tomo 7, Serie 2, p. 443. El sumario enuncia: autorízase al poder ejecutivo para invertir una suma de dinero en la adquisición de diversos elementos y medidas a tomar para fines sociales en escuelas provinciales.

provincial de la tarea realizada en cumplimiento de la Ley de Amparo Infantil:

> "Miles de niños de toda la provincia y gran cantidad de hogares han recibido el auxilio del Estado con el sincero agradecimiento que provoca una protección oportuna y las escuelas y la enseñanza han experimentado de inmediato su influencia benefactora, representada por la mayor afluencia de educandos a las aulas, por un sensible mejoramiento del estado moral y físico del niño que lo coloca en situación propicia a responder al esfuerzo del maestro y a la acción civilizadora de la escuela."[23]

Las discusiones sobre el laicismo en la educación son omnipresentes también en esta provincia, y los estrechos vínculos con el Estado nacional profundizan esta temática. La renuncia en septiembre de 1937 (un mes después de la promulgación de la Ley de Educación) de Raffo de la Reta al cargo de Director General de Escuelas –había asumido en marzo de 1936- se debió a las discrepancias con el PE, que tuvieron su punto de máxima tensión con el decreto N° 375 del PE del 3 de septiembre de 1937 que:

> "…declara permisible la enseñanza de la religión en las escuelas provinciales, siempre que ella sea meramente facultativa para los alumnos cuyos padres o tutores autoricen su concurrencia y no irroge gastos a los educandos ni al Estado, ni perturbe la continuidad y desarrollo de los programas oficiales de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita."[24]

Datos estadísticos. Escuelas que funcionan dependientes de la repartición escolar de la provincia de Mendoza - 1937		
	Locales	Alumnos
Escuelas comunes	266	42968
Escuelas especiales: niños débiles, sordomudos y kindergarten	3	100
Escuelas industriales: F. L. Beltrán y José V. Zapata	2	543
Escuelas nocturnas: incluidas la Universidad Popular de ciudad y San Rafael	25	1442
Totales	296	45053

Fuente: Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza, Año 1, N° 6 y 7, Septiembre y Octubre 1937, p. 548.

Estas discrepancias respecto al alcance de la laicidad de la enseñanza consagrada por la Constitución provincial se fundan en el reconocer que la máxima autoridad puede y debe marcar la orientación espiritual del Gobierno. En este decreto del gobernador Cano –quien por otra parte no acepta la renuncia de De la Reta- comienza ya a percibirse el peso de la facción conservadora católica.

La Ley 1225 no se pronunció sobre edilicia escolar. Recién dos años después de su sanción, en 1939, en los números 15 y 16 del *Monitor de Mendoza,* se publicó un artículo sobre edificación escolar, mencionando la importancia de estos locales como factor pedagógico. Enumeraba incorporados en 1939 dos edificios escolares de diez aulas, 1 de siete, 2 de cinco y 3 de cuatro aulas; y mencionaba que el plan se completaría con la incorporación de 7 edificios más de diez aulas. Se destacaba "la buena escuela, higiénica, confortable y cómoda (que) cumple una importante misión educativa, actuando sobre el ambiente".[25] Un año más tarde, en 1940, el total de 196 escuelas aumenta considerablemente, llegando a 347

---

[23] Copia de la nota enviada por la DGE al PE publicada en: *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, Año 1, N° 6 y 7, Mendoza, Septiembre y Octubre 1937, p. 408.

[24] *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, Año 1, N° 5, Agosto 1937, p. 389.

[25] *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza,* Año 3, N° 15 y 16, Agosto y Septiembre 1939.

establecimientos. A esta última cifra hay que restar 18 escuelas que pasaron a depender del CNE bajo el régimen de la Ley Láinez, demostrando aquí más que una puja, una actuación en paralelo entre la Nación y la provincia, donde las disputas entre niveles de gobierno parecen haber quedado circunscriptas a las contadas iniciativas de autonomía municipal, como en el caso de la comuna de Godoy Cruz,

3.2.2. Modernidad de gestión *versus* modernidad pedagógica

> "Más de un siglo de avance científico, de experimentación constante han sido necesarios para hallar el punto inicial de una metodología que hiciera posible la práctica del gran concepto pestalozziano de la actividad. Ha pasado tanto tiempo y aún estamos en tanteos, en pleno trabajo experimental: apenas si los cimientos están echados. El concepto de la escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema, ente mecánico, debe ser sustituido por aquel que nos la presenta como un organismo vital, plástico, cambiante y flexible."
>
> Florencia Fossatti, Revista Ensayos, 1929.[26]

Un apartado especial merecen las experiencias de la Escuela Activa en Mendoza. En esta provincia tuvieron lugar las acciones más radicalizadas dentro de este movimiento; ejemplo de ello es el caso de Florencia Fossatti -autora de la cita del acápite- como así también la serie de publicaciones generadas por los exponentes provinciales de esta corriente: las revistas *Ensayos* (órgano oficial del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era editada en 1929), *Orientación* (revista pedagógica de la Nueva Educación. Número 1 aparecido en diciembre de 1932 hasta julio de 1933), *Mástil*, *Campana* y *Educad al Soberano*.[27]

La experiencia escolanovista había sido puesta en práctica en la provincia a partir de 1931 en distintas *escuelas-taller*, algunas de las cuales funcionaron con entusiastas maestros *ad-honorem*. La asunción a mediados de 1936 de Julio César Raffo de la Reta en la Dirección General de Escuelas, cerró por completo la facción laica del PDN. Entre las medidas llevadas a cabo se suprimieron las reformas escolanovistas que se estaban implementando por entonces en varias escuelas de la provincia. Con el objetivo de erradicar esta experiencia se trasladó y en algunos casos cesanteó a quienes dirigían estas reformas; entre ellos se contaban Florencia Fossatti -despedida de su cargo de directora de la escuela Presidente Quintana- y Néstor Lemos -director de la *Escuela Experimental Nueva Era*, trasladado a una escuela en las afueras-. La mayoría de los cesanteados fueron incorporados por la Comuna de Godoy Cruz, al frente de la cual estuvo hasta 1942 el socialista Renato Della Santa, quien

---

[26] Florencia Fossatti. Revista *Ensayos*. Año I, Mayo-Junio, Nº 4 y 5, Mendoza, 1929, p.3.

aprovechó este recurso humano para implementar este ideario pedagógico en las escuelas municipales.

Los maestros y directores partidarios de la Escuela Activa -de también activa participación política- sostuvieron un discurso crítico desde el punto de vista social, produciendo una recreación propia del escolanovismo en la que articulaban educación y política. Florencia Fossatti (1888-1978), militante comunista y directora de la Escuela Primaria Anexa a la escuela Normal de Mendoza, produjo una articulación entre el discurso moderno de la Educación Nueva y los elementos regionales, en una línea de acción que, a diferencia de lo que veremos en el análisis de las experiencias cordobesas, careció del aval político estatal. En esta articulación impulsada por Fossatti, el concepto de niño fue resignificado como parte de una generación futura, en el marco de una visión humanista y espiritualista.

El rol intelectual asumido por los maestros posibilitó la creación del Centro de Estudios Nueva Era, vinculado con la Liga de Educación Mundial, que publicó las revistas *Orientación* y *Ensayos* y llevó a la práctica su ideario en dos escuelas experimentales llamadas también Nueva Era. En ellas se aplicaron procedimientos metodológicos y las experiencias de autogobierno infantil, donde la radicalización la autonomía infantil a través de tribunales infantiles hallaba un correlato en los combates por las políticas gremiales y a la vez como punto de choque con el movimiento católico. La defensa de la autonomía infantil era paralela a la autonomía intelectual del educador y su defensa respecto a su agremiación. Se dio también la vinculación de Pedagogía y feminismo influenciada por el peso de figuras como las de Carlos Vergara [*Cap. I*, p. XX]. Esta articulación del discurso escolanovista con la cuestión gremial partía de la concepción del niño en sentido político, en un entorno provincial permeado por el movimiento reivindicativo gremial docente y el movimiento regionalista.[28]

La selección de referentes nacionales e internacionales que se realiza para dar origen a un pensamiento propio se hace evidente en el caso de Fossatti. Sandra Carli remarca en su trabajo publicado en 2002 cómo la educadora reivindica en su discurso pedagógico las ideas de Sarmiento en *De la Educación Popular*, los principios pestalozzianos y las ideas sobre la actividad infantil de Vergara. Destaca también que, del movimiento de la *Escuela Nueva,* Fossatti rechaza al pragmatismo de Dewey y adhiere a las ideas de Decroly y Ferrière respecto a la inscripción de los niños en la

[27] Todas estas publicaciones se encuentran en la Biblioteca San Martín de Mendoza.

[28] Internacionalmente, esto debe enmarcarse en la lucha contra la opresión escolar del niño por los educadores, inspirada en las experiencias de Schatzky y Makarenko en la Unión Soviética.

sociedad, incorporando las propuestas metodológicas de Dalton y Winetka que se implementaron en la escuela complementaria Presidente Quintana.[29]

El clima intelectual de la provincia en la década del treinta propició debates pedagógicos en los que participaron figuras como José Ortega y Gasset, Adolphe Ferrière y Lorenzo Luzuriaga,[30] mientras que en lo político se enfrentaban los maestros pertenecientes al movimiento de la Escuela Nueva con los sectores conservadores y católicos mendocinos. Al respecto, Carli señala cómo las críticas al autogobierno infantil de estos sectores se relacionaba con las críticas a la autonomía política de los adultos en un contexto de proscripción democrática.

Observamos finalmente que estas experiencias se alejan del ideario pedagógico de los gobiernos conservadores. No se produce una reforma educacional “de base” como veremos en el caso de Córdoba, donde la edilicia se erige como correlato e instrumento de las gestiones, sino que el escolanovismo termina circunscribiéndose aquí a puntuales experiencias municipales, y esto explica la ausencia de correlato con la obra pública.

3.3. La Dirección de Arquitectura del Ministerio de Industrias y Obras Públicas

> “La arquitectura es un arte espacial, escultórico- pictórico, bueno y funcional, en función social.”
>
> Arturo Civit, *Conferencia en Radio Nacional*, 1959.[31]

La “función social” de la Arquitectura a la que Arturo Civit refiere en el acápite se aborda en el caso de Mendoza como punto de convergencia entre un accionar político y una concepción arquitectónica.

El perfil administrativo de los gobiernos demócratas procuró prestar mayor atención a los reclamos sociales de los sectores medios y bajos. Por otro lado, la tradición de obra pública de la provincia se vio impulsada por la

---

[29] Sandra Carli. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 221.

[30] Para el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) la escuela debía ser en ese momento histórico una comunidad educadora, activa, libre y eficiente, constituyéndose en la sede de la múltiple y viva actividad de los niños: “Es lo que los americanos han representado con su concepción de la ‘educación por la acción’ *(learning by doing)* frente a la idea de la ‘educación por la instrucción’ de la pedagogía clásica, o lo que los alemanes han caracterizado con su nueva expresión de la ‘escuela del trabajo’ *(Arbeitsschule)* en contra de la antigua ‘escuela del aprender o estudiar’ (*Lernschule)”.* Vemos aquí que en esta idea de aprender experimentando el modelo rousseauniano es retomado como idea central, y dentro de esto es que Luzuriaga estudia y compara dos modelos pedagógicos que se estaban conformando; por un lado, la educación para la acción, propia del paradigma norteamericano sustentado en las ideas y propuestas de Dewey. Por el otro, la escuela del trabajo, nacida en las ciudades industriales alemanas.
Al igual que para Sarmiento en nuestro país hacia 1870, para Luzuriaga el liberalismo norteamericano era un modelo a estudiar y a seguir; frente al tradicionalismo y religiosidad de la educación española. El camino que mostraba el pragmatismo compartía con el positivismo el carácter científico pero enfatizaba soluciones racionales y admitía la acción y origen social.





Edificio de la madre obrera. 1935
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuente: La Quincena Social y foto: DC

Casas colectivas para obreros y empleados del Estado. 1938
Mendoza, actual Barrio Cano
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuente: Labor Gubernativa. Gobierno de Rodolfo Corominas Segura. 1938-1941.
Mendoza, Imprenta oficial, 1942, s/p.

incorporación a las oficinas técnicas de los arquitectos Manuel y Arturo Civit, portadores de una concepción disciplinar en la que prevalecía también una fuerte impronta social, propia de la génesis de las experiencias modernas en Arquitectura en el viejo continente. Los Civit manejaron tempranamente en su discurso los conceptos de “higiene”, “industria constructiva”, “alojamiento de masas”, “vivienda moderna, científica y confortable” y “funcionalidad”; sustento teórico que tomaron como base para la resolución de problemas técnico-sociales desde la Dirección de Arquitectura de Mendoza y que fuera empleado por la arquitectura y la planificación de Estados modernos como Alemania, Francia, Austria y EE.UU, a los que los Civit hacían explícita referencia.[32] Paralelamente, fue la alusión a instrumentos, recursos y modelos provenientes de la nueva arquitectura europea lo que imprimió modernidad a las gestiones conservadoras; donde la introducción de principios y formas innovadoras en la vida urbana se realizó con la convicción también de que éstas eran portadoras de una función pedagógica.

En el plano teórico fue Arturo Civit quien manifestó el modo en que estos profesionales modernos entendían a la Arquitectura, tanto desde sus participaciones como delegado de la Dirección Provincial de Arquitectura (DPA) en varios congresos nacionales e internacionales,[33] como en los artículos publicados o las conferencias dictadas. En la acepción de arquitectura que emplean y difunden –y tal como reza el acápite- se entremezclan ideas y referentes donde confluyen el arte, la ciencia y lo social. Fue justamente esta tensión de sus ideas hacia lo social lo que condujo a los Civit a una marcada preferencia por los encargos colectivos, principalmente destinados a barrios en formación. Esto en el contexto de un accionar común a una época de migraciones internas destinado, como ya se ha mencionado, a “fijar” poblaciones particularmente de las áreas suburbanas y rurales a partir de una correcta urbanización y provisión de servicios sociales para frenar el éxodo a la ciudad, evitando así la superpoblación y los problemas que esto trae aparejado.

La combinación de las iniciativas de los Civit con las políticas de los gobiernos conservadores posibilitó la realización de muchos proyectos enmarcados en la visión social, entre los cuales se contó la construcción de escuelas primarias. Y a diferencia de los casos hasta aquí analizados, verificamos la influencia ejercida por estos arquitectos en las decisiones de gobierno, cuyo ejemplo paradigmático es el de las *Primeras Casas*

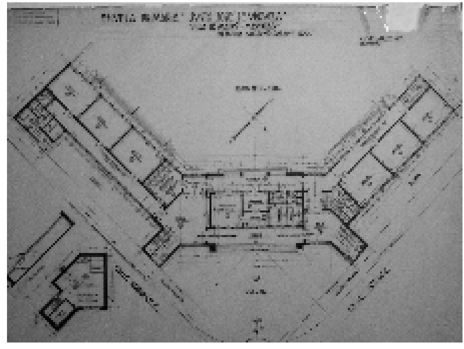
---

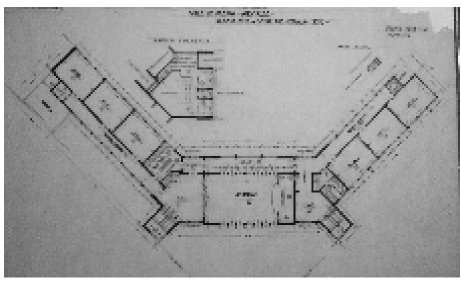
[31] Arturo Civit. *La función social de la Arquitectura*, borrador de la conferencia pronunciada en Radio Nacional, el 7 de diciembre de 1959, inédito. Gentileza de la Arq. Cecilia Raffa.

[32] Cecilia Raffa. “La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit”, *Revista de Historia de América*, N° 139, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH- OEA), Costa Rica, Enero-Diciembre 2008.

Colectivas para empleados y obreros modestos de Mendoza –actual Barrio Can-. Esta propuesta, presentada por los hermanos hacia 1935 al gobernador Guillermo Cano, fue construida en la ciudad entre 1937 y 1938.[34]

Escuela Primaria de Artes y Oficios en Maipú. 1936
Patio trasero y pileta
Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Firmada por Manuel y Arturo Civit
Fuente: La Quincena Social, Enero 1938, N° 444 y 445, Año XXI.





Escuela Primaria de Artes y Oficios en Maipú. 1936
Plantas baja y alta
Fuente: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza

3.3.1. Escuelas nuevas, programas nuevos

El empleo de determinados códigos de la arquitectura moderna fue el vehículo privilegiado desde las gestiones provinciales para instalar un imaginario vinculado a una administración eficiente y transparente. Pero al no ser su empleo excluyente interesa ahondar en los géneros en que se lo utilizó; entre ellos, las escuelas primarias.

En la década del treinta se llevó a cabo una intensa obra de edilicia escolar a través de la construcción de grandes edificios en zonas de población extensas, como así también de escuelas rurales en todo el territorio de la provincia. El Ministerio de Industrias y Obras Públicas afirmaba desde las páginas de *La Quincena Social* en enero de 1939 que:

> "El impulso dado a la edificación escolar por el gobierno de la Provincia es indudablemente notorio, como lo comprueba el tipo y características de los edificios erigidos en Maipú y Godoy Cruz y los rurales en distintas y alejadas zonas de la provincia."[35]

En un accionar no exclusivo de este género de edificios, es destacable el empleo de las mismas estrategias proyectuales tanto para las urbes como para las áreas periféricas o rurales. Las diferencias de escala no atienden a una voluntad de representación (si bien podría analizarse en estos términos) sino a la complejización de la planta atendiendo al número de alumnos y a la heterogeneidad de los programas, de lo cual el volumen debe dar cuenta.

Un aspecto que resulta interesante es el empleo de la edilicia escolar como el instrumento de adaptación a las exigencias de la Pedagogía moderna; si bien en el plano del discurso de estas gestiones la Pedagogía moderna –entendiéndose aquí postulados escolanovistas- parecería suplirse por Arquitectura. A modo de ejemplo, en *La Quincena Social* de enero de 1938, se reproducían informes oficiales del Ministerio de Industrias y Obras Públicas que enunciaban:

> "No sólo se ha previsto la solución de los múltiples problemas relacionados con la adaptación a las exigencias de la pedagogía moderna

---

[33] Podemos mencionar la participación de ambos en el *5º Congreso Panamericano* realizado en Montevideo y en el *1º Congreso Argentino de Urbanismo* celebrado en 1935 en Buenos Aires.

[34] Para más información de este proyecto ver: Cecilia Raffa. "Un pueblo para 3000 habitantes: las primeras Casas Colectivas para obreros y empleados estatales en Mendoza, 1935-1938". *Revista de Historia de América,* N° 134, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH-OEA), Costa Rica, 2006, pp. 115-139.

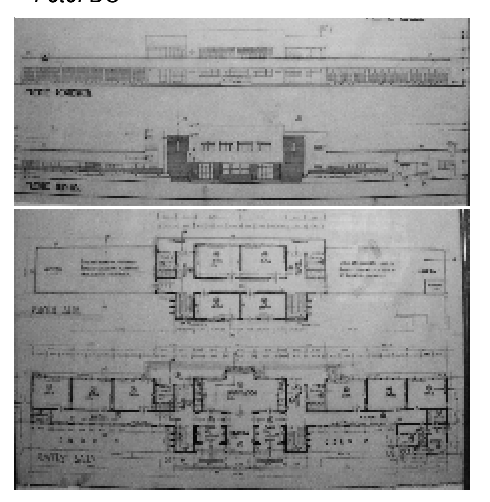
[35] *La quincena Social*, Enero 1938, N° 444 y 445, año XXI. Páginas escritas por el Ministerio de Industrias y Obras Públicas.



Escuela Primaria Gral. Urquiza. 1936
Maipú, Mendoza
Ministerio de Industrias y Obras Públicas
Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuentes: CACYA, Nº 111, Buenos Aires, Agosto 1936 y *Revista de Arquitectura*, Nº 241, Buenos Aires, Enero 1941



Escuela Videla Correas. 1939
Paso de los Andes esquina Manuela A. Sáenz, ciudad de Mendoza
Ministerio de Industrias y Obras Públicas.
Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Arq. Manuel y Arturo Civit
Foto: DC



Escuelas para Palmira, San Martín, y San José de Guaymallén
Frentes principal y posterior y plantas alta y baja
Ministerio de Industrias y Obras Públicas
Dirección de Arquitectura.
Firmada por Manuel y Arturo Civit
Fuente: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza

> para la distribución conveniente de las aulas y demás dependencias, con el confort e higiene adecuados, sino que se ha orientado su construcción a destacar los elementos complementarios de la enseñanza, relacionados con la salud física e higiénica de los educandos. Frente moderno, patio amplio, pileta de natación."[36]

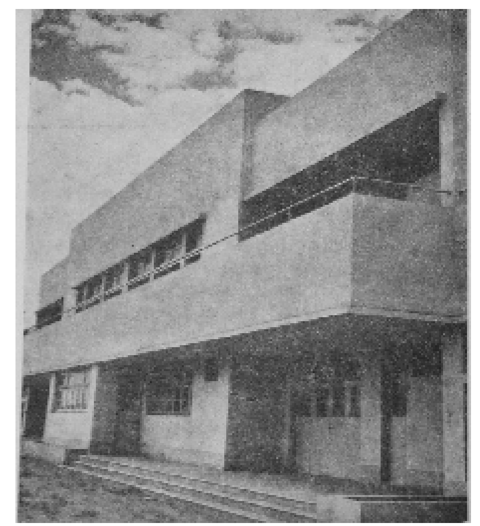
Parecen ser éstas las respuestas con que el gobierno elige suplantar "con obra" las experiencias de la escuela activa y –por sobre todo- la enseñanza laica.

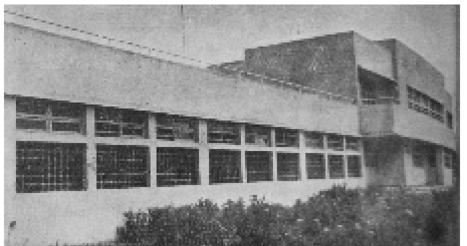
El aspecto que distingue a las escuelas mendocinas del período tiene que ver con el empleo de prototipos, estrategia que se aplica a todo el territorio provincial. En las llamadas por la historiografía local "escuelas monumentales" se usaron idénticos proyectos para escuelas de emplazamientos distantes. La atención al entorno radicó en la elección para la localización de esquinas paradigmáticas de estas urbes, pero el sitio no modifica ni interfiere con ningún aspecto del proyecto.

En este contexto se inscriben las *escuelas primarias de Artes y Oficios Justo José de Urquiza y Videla Correas*; ejemplos claros de una arquitectura moderna que por su impronta ha sido llamada "monumental". Un mismo proyecto, ejecutado en 1936 en Maipú bajo el gobierno de Cano y repetido por la gestión de Corominas Segura, marca la continuidad de la línea de la oficina de proyectos tendiente a una imagen sostenida de la edilicia escolar provincial y de la obra pública en general. Lo mismo sucede con el proyecto de las *escuelas para Palmira* (San Martín) y *San José de Guaymallén,* explicitado esto en un mismo conjunto de planos para ambas construcciones.

En la impronta a la vez moderna y monumental de los prototipos de ciudad confluyen recursos arquitectónicos como las ventanas giratorias, las terrazas-jardín, grandes pórticos y dobles o triples alturas. Además éstos se hacen eco de las exigencias pedagógicas, con "aulas amplias, cómodas e higiénicas con moblaje metálico adecuado" ubicadas en el bloque principal, comúnmente de de dos niveles. Se cuenta también con elementos complementarios a la enseñanza, relacionados con la salud física e higiénica de los educandos, como una extensa área de terreno con playas de recreo, canchas de básquet y otros deportes y la ubicación de piletas de natación como el elemento más destacado. Tanto la elección de la orientación de estos edificios como sus programas (que incluye extensión cultural, con sala de actos públicos y cinematógrafo y dependencias auxiliares como vestuarios, laboratorios, consultorios médicos y biblioteca) y distribución obedecen a los principios higiénicos en boga, de acuerdo a las experiencias europea y americana; la atención a las circulaciones, el énfasis

[36] *La Quincena Social*, Enero 1938, N° 444 y 445, Año XXI





Escuelas Guillermo G. Cano en Guaymallén y Güemes en Palmira, San Martín
Fuente: Labores de Gobierno de Corominas Segura.

en la iluminación y las grandes superficies de esparcimiento se cuentan en este sentido. La tipología extendida y abierta es lo que posibilita la adecuada ventilación y asoleamiento.

El uso de una estricta simetría se entiende aquí –y siguiendo a Julien Guadet- como la regularidad inteligente, que se debe ver de un solo golpe de vista: "la simetría es una forma de belleza, es raro que la composición monumental pueda renunciar a ella sin detrimento"[37] [*Anexo I*, p. 278]. Paralelamente se observa que la simetría se va abandonando a medida que en planta nos alejamos del ingreso; esto es lo que posibilita el adaptar cada local a su función específica en lo que a dimensiones respecta, sin recurrir a los espacios residuales. La simetría, entonces, toma un segundo plano para atender a adjetivaciones funcionalistas de esta arquitectura moderna. La interrupción de las circulaciones, por ejemplo, que no llegan hasta el final de los bloques sino que se cortan una vez que se posibilita el ingreso al último local al que se dirigen es una muestra más de esta intencionalidad de proyecto, donde la forma se subordina a la función a la que responde.

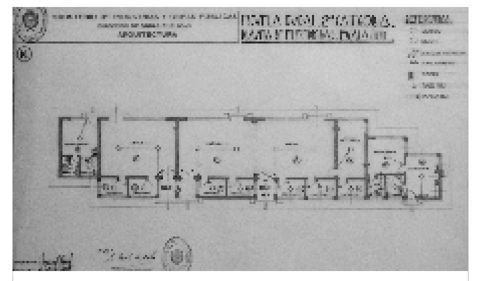
Atendiendo a las múltiples opciones que plantea este abanico de "selecciones", los planteos racionalistas se entrecruzan en el caso de los prototipos de escuelas urbanas con una retórica formal que en su apelación a la monumentalidad no renuncia a la trascendencia, a partir del empleo de signos tipográficos en escala gigantesca a modo de una verdadera *arquitectura parlante*, en una línea que podría asociarse con el neofuturismo fascista. Desde este lugar los valores simbólicos de estos volúmenes parecerían imposibles de asociar con los postulados racionalistas.

Prototipo de Escuela Rural de 3º categoría
Sup. Cubierta: 166 m2
Ministerio de Industrias y Obras Públicas.
Dirección de arquitectura:
Firmada por Manuel y Arturo Civit.
Fuente: Archivo de la DPA.

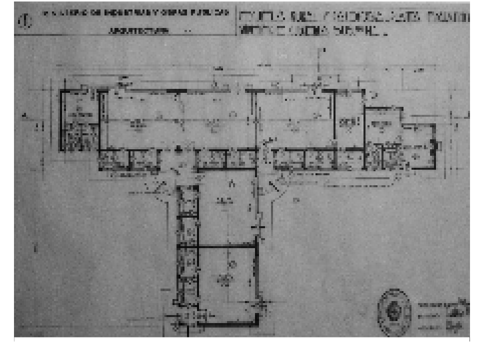
Las escuelas rurales firmadas por los Civit -de 1°, 2° y 3° categoría- también se erigieron según prototipos, atendiendo al número de aulas a partir del número estimado de alumnos. Paralelamente, se han detectado en este período una serie de escuelas rurales que apelan a un lenguaje neocolonial; éstas, si bien se enmarcan dentro de la gestión de los Civit en la Dirección de Arquitectura, no están firmadas por ellos.

El proyecto de las escuelas de 3° categoría podría sintetizarse en prototipos de un aula mayor que incluye en uno de sus laterales dos baños o vestuarios, un aula de menores dimensiones con un depósito, y luego la vivienda del maestro, con comedor, dormitorio, baño y cocina. En las escuelas de 2° categoría el planteo es exactamente el mismo sólo que el módulo de aula mayor pasa de una a tres unidades. Al aumentarse el número de aulas el volumen mayor se amplía, pero la articulación volumétrica permanece intacta. En las escuelas de primera categoría el esquema anterior se repite, incorporándose dos módulos de aulas mayores

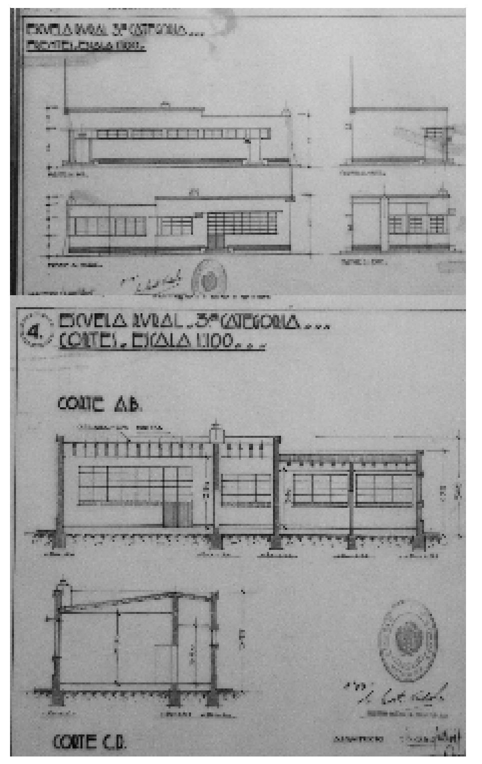
[37] Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture.* París, Librairie de la construction moderne, c. 1901. Tomo 1, p. 128.



Prototipo de Escuela Rural de 2°° categoría
Fuente: Archivo de la DPA



Prototipo de Escuela Rural de 1º categoría
Fuente: Archivo de la DPA



Prototipo de Escuela Rural de 3º categoría
Fuente: Archivo de la DPA

en sentido perpendicular. Se observa así como la normalización parte de la planta, a través de su tipificación espacial para luego trasladarse a las volumetrías exteriores.

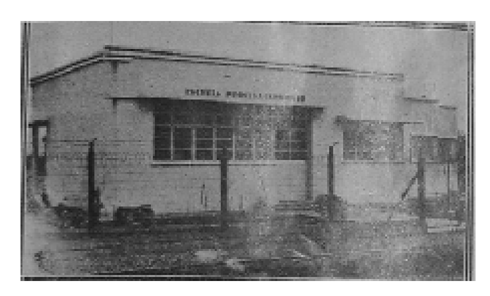
Está lógica aditiva de proyecto implica que en estas escuelas rurales la simetría sea abandonada, probablemente al no ser necesario aquí activar los mecanismos de representación de los medios urbanos. No obstante, el uso de volúmenes puros y ventanas corridas es innovador para estos programas en el ámbito rural. La estandarización de la planta se hace evidente aquí tanto respecto a módulos de materiales como de carpintería. Y si bien las fachadas, al tratarse de la recomposición de volúmenes puros, se emparentan con las escuelas urbanas en su apelación al carácter abstracto, en los cortes se observa que las cubiertas de viguetas u hormigón son reemplazadas por techos de caña, barro y zinc y tirantes de pinotea.

Los prototipos de escuelas rurales mendocinas manifiestan un salto cualitativo respecto a las iniciativas contemporáneas del resto del país. Se observa una voluntad inclusiva respecto a las escuelas rurales, donde el empleo de materiales y técnicas constructivas locales no los priva de poseer un diseño y una imagen acorde a la normalización a la que responden. Por el contrario, lo que se interpreta en esta tesis es que son los prototipos los instrumentos a partir de los cuales se apuesta a una imagen homogénea del Estado provincial.

Respecto a la importancia adjudicada al género de la arquitectura escolar, resulta paradójico que, en el contexto de estos gobiernos demócratas, los edificios escolares se entiendan como un elemento más -denominado “elemento pedagógico”- en el plano del discurso de gestiones con una clara intención de ser visualizadas como eficaces en el sentido de su administración y gestión social. De allí también que en lo que respecta a carácter y resolución en planta no haya mayores diferencias entre el programa escolar y los centros de salud, por ejemplo, o que sean casi intercambiables los prototipos de escuelas rurales y los pabellones de asilamiento dependientes de los modernos centros de salud. La arquitectura moderna es empleada con fines más propagandísticos que reformistas precisos.

3.3.2. El carácter racionalista

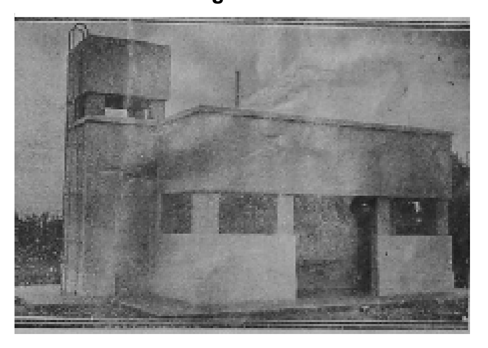
La Dirección Provincial de Arquitectura (DPA) dependiente del Ministerio de Industrias y Obras Públicas de Mendoza se ocupó durante la década de 1930 del proyecto, dirección técnica e inspección de todas las obras públicas encargadas por el Poder Ejecutivo de la provincia; esto incluyó edificios, monumentos, fiestas de la Vendimia y patrióticas; así como la reparación y modernización de los edificios públicos existentes.



Uno de los tipos de escuela moderna construido por la Dirección de Arquitectura
Fuente: La Quincena Social, Enero 1935.



Pabellón, lavatorio y WC para escuelas rurales de 3° categoría



Pabellón de aislamiento para niños. Hospital Emilio Civit.
Fuente de ambas imágenes: *La Quincena Social,* Enero 1938.



Centro de Protección a Choferes de Mendoza
Foto: Arq. Cecilia Raffa

Los hermanos Civit estuvieron al frente de esta Dirección durante once años; Manuel la dirigió de 1932 a 1938 y Arturo de 1939 a 1943. Las numerosas escuelas urbanas y rurales analizadas en el apartado anterior se cuentan entre las vasta obra en la que sobresalen las Casas Colectivas (con 576 unidades distribuidas en catorce pabellones), el Balneario Playas Serranas, la 1º Zona Libre Alcoholera, cinco pabellones de niños para el Hospital Emilio Civit, el Panteón Policial, el Hospital Central, el pabellón para encausados en la Penitenciaría Provincial, proyectos para la Jefatura Política de Rivadavia y para los Talleres de Limpieza de la Municipalidad de la Capital y el Centro de Protección a Choferes de Mendoza, entre otros. En el *Album de Mendoza*, publicado en 1939, los autores se refieren cuantitativa y cualitativamente a la obra de los Civit de la siguiente manera:

> "El monto de la obra pública proyectada científica y funcionalmente y construida con todos los perfeccionamientos de la técnica moderna por los hermanos Civit entre 1932 y 1939, ascendió a un total de $10.037.220."[38]

Hasta el momento en que los Civit entraron a la DPA a principios de la década de 1930, la arquitectura mendocina versaba entre eclecticismos académicos e historicistas. El arribo de estos dos arquitectos al organismo es interpretado en esta tesis como el arribo del carácter racionalista a la obra pública. Jorge Ricardo Ponte remarca al respecto que estos arquitectos "habían visitado Alemania donde se relacionaron con la incipiente arquitectura racionalista alemana", vinculando esta influencia directamente con su intento de "impregnar de 'racionalidad' el tema habitacional".[39]

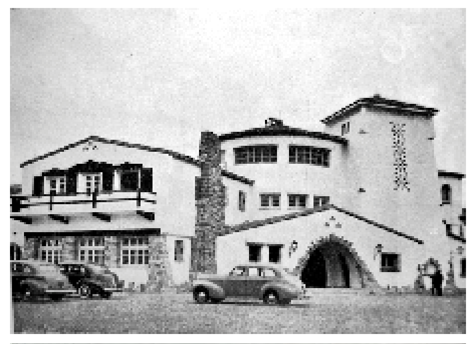
Resulta interesante denotar que la instrumentación de los códigos racionalistas, si bien fue un rasgo de la obra pública escolar, no se aplicó a la totalidad de los géneros edilicios. Cecilia Raffa señala cómo, contemplando que el objetivo final de la DPA "era orientar con sus construcciones y creaciones las normas arquitectónicas y constructivas de la edificación privada, y que esa edificación privada no seguía necesariamente las líneas modernas, es que consideramos que desde la DPA se adopta para muchas de las obras realizadas en este período y paralelamente al racionalismo, el estilo pintoresquista, retornando incluso en algunos pocos casos al historicismo".[40]

---

[38] Ramón Morey (Realizador). "La obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", Album de Mendoza, Mendoza, Ed. Oficial, 1939.

[39] Jorge Ricardo Ponte. *Mendoza, aquella ciudad de barro. Historia de una ciudad andina desde el siglo XVI hasta nuestros días*, Mendoza, Imprenta Municipal de la Ciudad de Mendoza, 1987, p. 397.

[40] Cecilia Raffa. "La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", *Revista de Historia de América*, N° 139, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH- OEA), Costa Rica, enero-diciembre 2008.





Hotel de Turismo de Potrerillos y Arco del Desaguadero y Pabellón de aislamiento para niños. Hospital Emilio Civit
Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuente de ambas imágenes: *La Quincena Social.*

En el caso de los Civit, podemos pensar en obras que emplean la arquitectura pintoresquista y otras que apelan a una arquitectura moderna -donde prima el carácter racionalista-. Las primeras fueron realizadas tanto en el ámbito público como en el privado, siendo en proporción las de mayor número. Entre ellas podemos mencionar el Arco del Desaguadero; la Escuela, Comisaría y Sala de Primeros Auxilios en Los Molles; la Comisaría en Puente del Inca; Salas de Primeros Auxilios en Las Catitas, Costa de Araujo, Tupungato, Los Árboles (Tunuyán), Uspallata; Escuelas en Palmira, San José, 25 de Mayo (San Rafael); la Caja de Jubilaciones y Pensiones a la Ancianidad; la Colonia Hogar para Menores en Agrelo; el Hotel de Turismo de Potrerillos; la Hostería de Turismo del Dique Luján; la refacción del Chalet del Cerro de la Gloria, la Municipalidad de San Martín y varias viviendas particulares.

Esta arquitectura pintoresquista es entendida aquí como variante del neocolonial, visto a su vez como una crítica y una superación respecto al academicismo; pero también como reacción arcaica ante la modernización en sus vinculaciones con el racionalismo. El movimiento del Neocolonial fue un vasto fenómeno americano que si bien no se remite a nuestro país, tuvo en él expresiones específicas. De hecho Jorge F. Liernur señala que la adopción de este lenguaje deriva de la cuestión de la búsqueda de una “arquitectura nacional”, ya presente en el Congreso Científico Internacional organizado con motivo de los festejos del Centenario.[41] Adrián Gorelik destaca, sin embargo, cómo “la operación de Restauración nacionalista del Centenario, de construir un pasado didáctico para apuntalar la creencia en un origen común, capaz de homogeneizar la babélica sociedad aluvional, fue exitosa en la educación pública, pero falló cuando buscó aplicación figurativa en arquitectura Neocolonial: no pudo sino terminar en un estilo más. En la búsqueda aditiva de significados, el Neocolonial se vuelve hipereclecticismo, cuando el contrincante a vencer era precisamente el eclecticismo finisecular”.[42] Desde este lugar pensamos a esta arquitectura como restringida a una estética donde priman la variedad y la sorpresa y donde su vocabulario de claras asociaciones rurales o vernáculas se adecuaba perfectamente a determinadas búsquedas de “lo provincial”, y que en el caso de Mendoza tuvo su aplicación principalmente en el turismo y en lo doméstico, aunque estos límites no sean estancos.

La arquitectura moderna de carácter racionalista es en este análisis la contratara en el contexto mismo de la obra pública provincial de la

---

[41] Ver: Jorge F. Liernur. “El discreto encanto de nuestra arquitectura”. *Summa,* N° 223, Buenos Aires, Marzo 1986, p. 68.

[42] Adrián Gorelik. “Nostalgia y plan: el Estado como vanguardia. Notas sobre modernidad y vanguardia en la emergencia de la arquitectura moderna latinoamericana”, *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas,* Nº 28, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Caracas, Julio 1994, p. 63.

arquitectura pintoresquista. El carácter racionalista se entiende aquí como la resultante de condiciones objetivas concretas, donde todo se subordina a la razón. Desde esta perspectiva, el esfuerzo de esta arquitectura moderna racional es contra la subjetividad, siendo la objetividad la que conduce a la búsqueda del sentido común, a soluciones simples, necesarias, esenciales, y en el caso de los Civit, estandarizadas y prototípicas

También, y en relación a los contactos de los Civit con Alemania, el poner en relación el accionar de estos arquitectos con algunos conceptos vertidos por Adolf Behne en *Der moderne Zweckbau* publicado en 1926 nos aporta algunas claves para el análisis arquitectónico de los edificios escolares. Behne emplea el término racionalista en relación a la máquina como promotora de normalización y tipificación. Siguiendo esta idea, se reconocen nuevas formas-tipo producto de los nuevos destinos, de la economía, de los materiales. El tipo se abre paso "a la bella fachada (que) arrinconaba por entero a la finalidad", enunciaba Behne.[43] La noción de fachada ya no juega ningún papel, tampoco la de edificio. Se pasa "del edificio al nuevo tipo", entendido como unidad del volumen donde se barren el revestimiento, el ornamento y la forma como resultante, en pos de formas que enfatizan lo ingenieril y material, y que evidencian que *dar carácter* sigue siendo una posición estética asociada a la percepción".[44] El efecto que producen estos "volúmenes construidos modernos y sanos, donde la forma ya no era un producto independiente y acabado (…) sino que se convertía en una función escrupulosa, siempre nueva y joven, de la realidad"[45] es siempre a partir del propósito, donde la forma es producto de ideas objetivas y donde lo que se obtiene es un aspecto arquitectónico comprendido por el espectador sin ambigüedades. Desde este lugar se apela a la máquina también en sentido estético, como forma elegante y precisa, donde lo formal es lo que establece el vínculo con la sociedad.



Proyecto para la Jefatura Política de Rivadavia
Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuente: La Quincena Social, N° 444 y 445, Enero 1938.

La reflexión sobre los elementos propios de la Arquitectura se vuelve a hacer presente bajo este carácter racionalista. Pero la pérdida de atención en lo particular se observa en las obras al tener más valor por su condición de tipo que por su individualidad. Cuando Behne se refiere al efecto monumental, por ejemplo, no lo vincula a grandes destinos, a ornamentos ni a recursos estilísticos sino a "conservar puro, sano e independiente el sentido natural de la gran forma y su concisa cohesión".[46]

---

[43] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, Barcelona, Ediciones Serbal, 1994 (Munich, 1926), p. 29.

[44] Marca cómo el efecto psicológico de las nuevas formas-tipo animó a muchos a abandonar los esquemas convencionales, al tiempo que alerta que el tipo más la desmesurada exigencia artística pueden generar un falso carácter. Behne, Adolf. Op. Cit., p. 32.

[45] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, cit., p. 26.

[46] *Ibid.*, p. 38.

Si bien, siguiendo la clasificación de Donald Drew Egbert [*Anexo I*, p. 281], el empleo de tipos nos alejaba del "carácter específico",[47] el poder pensar en un carácter moderno en el sentido de programático nos vuelve a vincular a esta clasificación, que tiene en los tipos su materialización. Remarcando esta idea de obras ejecutadas con plena comprensión de los aspectos puramente prácticos, y la impresión producida.[48]

La configuración concreta de la construcción es de este modo el compromiso entre el individuo (programa) y la sociedad (forma).[49] Se da así respuesta a la doble exigencia promovida por los dogmáticos de la utilidad: la que corresponde a las exigencias objetivo-constructivas, y la que corresponde a exigencias procedentes de la naturaleza de nuestros órganos perceptivos; son estás ultimas las que designamos como exigencias estéticas. Aquí Behne –del mismo modo que podríamos pensar que hacen los Civit respecto a su elección de referentes- coloca a Le Corbusier y su búsqueda del estándar de cada actividad a partir de la forma tipo, donde la acentuación de la norma, de lo general, es lo que lo distancia de las singularidades propias de las obras funcionalistas. Por ello también la insistencia en la planta, al estar allí el elemento social de la construcción. Su expresión máxima es la propuesta elevada a través de una iniciativa de los Civit en 1935 de un "Pueblo para obreros y empleados modestos", para el que emplearían un sistema de unidades pabellones siguiendo el modelo de las *Siedlungen* alemanas, y donde los dos jóvenes encontraron en el entonces gobernador Cano, un dispuesto receptor. Raffa identifica que fue a través de la construcción de estas casas colectivas "al alcance de todos" y que tenían una enorme difusión en diversos países, que la acción estatal en esta temática comenzaría a desarrollarse en Mendoza.[50]

Esta visión era movida por el interés, a veces utópico, de brindar a todos las posibilidades de acceder a la "justicia e igualdad, al sol y al aire puro, al trabajo y a la salud, a la tierra y a la vivienda decorosa y a la contemplación de la naturaleza, del cielo y las estrellas".[51] A partir de este principio eran los arquitectos, y los Civit lo hicieron, quienes debían acelerar los procesos a través de proponer a los poderes públicos "las soluciones técnico- financieras y de detalle, iniciando además (…) una labor tesonera

---

[47] Asociado a la particularidad de cada edificio, atendiendo a la expresión de elementos y formas directamente determinadas por el sitio particular, clima, materiales y técnicas constructivas, requerimientos utilitarios, genio y originalidad del arquitecto.

[48] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, cit., p. 42.

[49] *Ibid*., p. 78.

[50] La vivienda popular comienza a transformarse en un tema estatal, anticipando el tratamiento que recibirá como problemática central del Estado Benefactor que a nivel Nación aparece a fines de los '40 con el Gobierno Justicialista. Al respecto remitimos al trabajo: Raffa, Cecilia "Un pueblo para 3000 habitantes. Las primeras Casas Colectivas para empleados y obreros modestos de Mendoza (1935–938)", en: *Revista Historia de América nº 134*, (Enero-Junio 2004), Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH), Costa Rica, pp. 115-139, 2006.

[51] *Ibid.*



Balneario popular "Playas Serranas". 1935-1937
Parque San Martín, ciudad de Mendoza.
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fuente: Labores de Gobierno de Corominas Segura, Imprenta Oficial, 1942.



Balneario popular "Playas Serranas"
Foto: DC

(…) creando una conciencia pública (…) cumpliendo así con la ineludible obligación profesional". Estos profesionales eran quienes debían crear "pueblos, villas y ciudades, bellas, armoniosas, plenas de luz y sol, dotadas con todos los servicios y perfeccionamientos que brinda la tecnología moderna",[52] en el marco de la atención a la irrenunciable función social de la Arquitectura. Implícita en esa función social en torno a estas iniciativas asistencialistas estaban la presencia pero también la mirada del Estado provincial. En este contexto se dotaba a la arquitectura de una función pedagógica respecto a cómo se debía vivir, estudiar y demás a través de sus modernos dispositivos.

El carácter racionalista propio de la arquitectura moderna de los Civit no se percibe como superación de la arquitectura pintoresquista, sino como resoluciones que se usaban de modo paralelo acorde a encargos y géneros; lo que habría que indagar en cada una de sus obras en particular es si la impronta racionalista que verificamos en los proyectos de escuelas es aplicada o si se trata sólo de la apelación a la estética resultante entendida como una moda de la élite local, sin la comprensión de su consistencia teórico-conceptual. En el caso de las escuelas podemos afirmar que se llega a un carácter racionalista como producto de reflexiones internas al campo arquitectónico; el trabajo sobre la planta arquitectónica y los prototipos y la estandarización de modelos, técnicas constructivas y materiales así lo demuestran.

3.3.3. "Los Civit"*:* los profesionales de la clase dirigente que construyen la imagen del Estado

Manuel y Arturo Civit se desempeñaron alternativamente como Director y Subdirector de la Dirección de Arquitectura de la Provincia. Esto se visualiza en la tesis como una suerte de denominador común de las gestiones de Videla, Cano, Corominas Segura y Vicchi, entre 1932 y 1943. La siguiente cita de Liernur en *El discreto encanto de nuestra arquitectura* permite aproximarnos a la comprensión de su accionar:

> "…recolocando al arquitecto en el centro del debate social al tiempo que lo separa bruscamente de la actividad ingenieril, le propone un rol activo (precursor) en el dominio de lo técnico, y le reserva –ésta es la condición fundamental- un papel demiúrgico de intérprete del programa del conjunto social en el momento de tener que proporcionar su 'síntesis creativa'."[53]

Los Civit se encuadran en el registro de profesionales pertenecientes a la clase dirigente integrada al gobierno, construyendo una imagen del Estado provincial acorde al perfil conservador. Pero el sello de estas gestiones -y

---

[52] *Ibid.*

ello lleva implícito la edilicia escolar- se mide y en ocasiones se diluye respecto a la marca de autor.

Nacidos en el seno de una tradicional familia mendocina, estos arquitectos fueron figuras claves y determinantes en el arribo de la vanguardia racionalista a Mendoza, manifestando su adhesión tanto desde el plano de las ideas como desde la acción proyectual y constructiva desarrollada en la esfera pública y la privada.[54]

Se formaron en la Capital Federal –donde también transcurrió su infancia-, en la Escuela de Arquitectura dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, fundada en 1901. Obtuvieron el título de arquitectos luego de cinco años de formación académica,[55] Manuel en 1926 y Arturo en 1928. Por entonces, y enfatizada por el surgimiento de las vanguardias hacia 1920, empezaba a hacerse más notoria la crisis del modelo de enseñanza académica ya visible en la época del Centenario de la Revolución de Mayo.
Luego de recibirse, y como muchos de los egresados de la Escuela de Arquitectura, viajaron ambos a Europa donde permanecieron un año entre 1928 y 1929. Este "ritual" de iniciación en la profesión,[56] les permitió tomar contacto con los academicismos, pero también con las nuevas indagaciones desarrolladas en Alemania por la Bauhaus.[57] Reconocemos en los vínculos y obras visitadas en estos meses el germen de la impronta de la arquitectura moderna de carácter racionalista que signará su más notoria producción arquitectónica.[58] A partir de estos datos, y si pensamos que

---

[53] Jorge F. Liernur. "El discreto encanto de nuestra arquitectura", *Summa*, N° 223, Buenos Aires, Marzo 1986, p. 73.

[54] En el plano de las ideas nos referimos particularmente a los conceptos vertidos por los Civit en el 1º Congreso Argentino de Urbanismo. Manuel y Arturo Civit. "Proyecto para la construcción de casas colectivas destinadas a obreros y modestos empleados de la administración y libres", en *1º Congreso Argentino de Urbanismo*, Buenos Aires, Imprenta Mercatali, 1937, tomo II.

[55] Hasta 1915, año en que se modifica el Plan de Estudios la carrera era de cuatro años. El Plan incluía: dibujo a tiralíneas tomando como base los órdenes romanos según Vignola y el dibujo de ornato; el estudio prolijo de monumentos clásicos, en conjunto y en detalle (griego, romano, renacimiento- italiano y Luis XIV y XVI-); el estudio de materiales de construcción y su ensayo (madera, mampostería, hierro); modelado; la composición decorativa; la estática gráfica y resistencia de materiales; la composición arquitectónica en base al renacimiento italiano, Luis XIV y XVI; Higiene; Historia de la arquitectura (románico, gótico, renacimiento y moderno) y arquitectura comparada; diseño de Arquitectura monumental, decorativa y de carácter; el estudio de la Jurisprudencia, los presupuestos y pliegos de condiciones; la Historia del románico, gótico, renacimiento y moderno y nociones de estética e Historia del arte. Sivlia Cirvini. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina Moderna*, Mendoza, Zeta, 2004, p. 339 y ss.

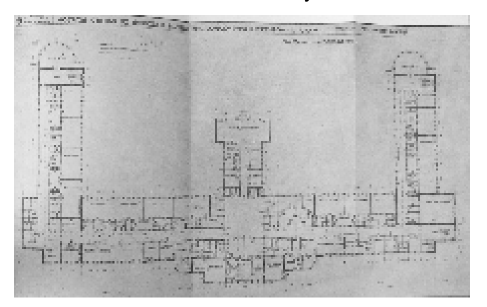
[56] El viaje a Europa era común en los arquitectos recién egresados. Cirvini sostiene que ese viaje les permitía, por un lado comprobar la excelente formación académica recibida en Buenos Aires y por el otro conocer la arquitectura moderna de la que no se hablaba en la Academia. Presbich y Vautier hicieron este viaje en 1925. Sivlia Cirvini. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina Moderna*, Mendoza, Zeta, 2004, p. 415.

[57] La Bauhaus, fue la escuela de diseño, arte y arquitectura fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania), cuyo gran desafío fue sentar una base común para avalar esta concordancia de las artes y artesanías. Teorías que –abstrayendo las particularidades técnicas y expresivas de un complejo conjunto de prácticas desde la arquitectura a la tipografía y la publicidad, desde el teatro y la danza al diseño textil y la alfarería- sentaran fundamentos generales a todas ellas.

[58] Los datos fueron extraídos de: Silvia Cirvini. "Manuel y Arturo Civit", *Summa*, N° 226, Junio 1986, pp. 18-19.



Hospital Central de Mendoza. 1937
Fuente: La Quincena Social y *foto:* DC



Hospital Central de Mendoza. 1937
Fuente: Labores de Gobierno de Rodolfo Corominas Segura

Meyer era quien había sucedido a Gropius en la dirección de la Bauhaus en 1928 -año en que los Civit visitan Alemania- no sería arriesgado afirmar que el ideario de la *Nueva Objetividad*[59] y de figuras como Hannes Meyer en su rol de arquitecto como organizador social, económico, y técnico se cuentan entre el universo de referencia de los Civit [60]

De nuevo en el país, formaron parte, aunque periféricamente,[61] de los arquitectos representantes de la vanguardia racionalista que hacia 1930, considerando la función social de la Arquitectura, se interesaron por la introducción de los principios y las formas arquitectónicas “modernas” a la vida urbana.

Se instalaron en Mendoza[62] luego de recibir el ofrecimiento del entonces gobernador Videla, para dirigir la Dirección de Arquitectura de la provincia (DPA). En los once años que permanecieron en la función pública, Manuel se ocupó de la dirección de la repartición de 1932 a 1938, mientras que Arturo lo hizo entre 1939 y 1943. Dentro de la historia de la arquitectura pública mendocina, la de los Civit fue una de administraciones más importantes por la calidad y cantidad de lo realizado: entre los numerosos proyectos de su autoría se cuentan el conjunto de Casas Colectivas (hoy Barrio Guillermo Cano), el edificio de Playas Serranas (1937), el Hogar de la Madre Obrera (1935), el Hospital Central (1937) y el conjunto de escuelas urbanas y rurales que hemos analizado.

En la actividad privada, un puñado de viviendas también se inscribe dentro de los códigos racionalistas.[63] Esto resulta destacable si tenemos en

---

[59] *Nueva objetividad* (en alemán *Neue Sachlichkeit*): El término *Sachlichkeit* fue acuñado hacia 1924 para identificar una escuela de posguerra de pintura antiexpresionista. A principios de los treinta la expresión había adquirido amplia circulación. En Arquitectura sus principales expresiones se dieron en Alemania, Holanda y Suiza en el período 1923-1933 y podríamos relacionarlo con los siguientes valores y preocupaciones: simplicidad práctica; apreciación objetiva, no emocional del programa y las condicionantes; racionalización de los procesos y adecuación a los procesos de producción; responsabilidad social, enfoque genérico y adaptación a valores medios; renuncia a la calidad o a las búsquedas "artísticas”; uso lógico y económicos de materiales y del sistema de estructural; apreciación de la regularidad, la tipicidad, la exactitud, la ortogonalidad y la simplicidad; satisfacción estética por el ajustado empleo de medios (espacio, materiales, resistencia) para un fin.

[60] Después de 1923 la orientación de la Bauhaus se hizo extremadamente “objetiva” en el sentido de sus estrechos vínculos con la Nueva Objetividad. Esta filiación, que se manifestó a pesar de su masificación más bien formalista en los edificios para la Bauhaus de Dessau, se haría más pronunciada tras la renuncia de Gropius en 1928 y el nombramiento del arquitecto suizo Hannes Meyer –quien dirigía desde 1927 el recientemente formado departamento de arquitectura. Meyer orientó la obra de la Bauhaus a un programa de diseño más “responsable socialmente”.

[61] Decimos periféricamente si ponemos su accionar en relación con los arquitectos que la historiografía de la arquitectura reconoce en el centro del debate como Fermín Bereterbide, Wladimiro Acosta o Alberto Prebisch, entre otros.

[62] Manuel vivió en *El Cortijo,* residencia de estilo neo- colonial que construyó en 1936, en las afueras de la ciudad de Mendoza y que fuera centro de numerosas reuniones sociales; Arturo se estableció en las inmediaciones del Parque Gral. San Martín, en una casa que compró en obra y que terminó en líneas racionalistas sobre la calle Paso de los Andes. En: Cecilia Raffa. “La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit”, *Revista de Historia de América*, N° 139, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH-OEA), Costa Rica, Enero-Diciembre 2008.

[63] Viviendas para Berta Baeza de Ortiz Lobos (San Lorenzo y Chile), Benjamín Ugalde (Montevideo 72), Josefina Civit de Ortega (Echeverría 1849, Godoy Cruz) y Lorenzo Roppollo (Mitre 1242).

cuenta que -como se ha mencionado- los estilos del repertorio pintoresquista eran dominantes entre la mayoría de las nuevas residencias particulares mendocinas. Ello es seguramente lo que los lleva -en paralelo a la construcción de varios de sus proyectos "modernos"- a diseñar y construir edificios pintorescos o eclécticos, no sólo en el ámbito rural o de vivienda sino también en edificios públicos urbanos; hecho que para Silvia Cirvini se puede explicar por la reducida elite con que podían contar como clientela en el ámbito privado, y con algún tipo de "sugerencia" del ejecutivo provincial en lo que a obra pública se refiere.[64]

Estos arquitectos -y la familia Civit en general- tuvieron una estrecha conexión con la plana política provincial. Si bien la referencia de afiliaciones al PDN de Manuel y Arturo Civit, son posteriores al período en que ocuparon la Dirección de Arquitectura, es evidente que sus más de diez años de labor al frente del organismo fueron bajo gobiernos demócratas.[65] La conexión con la política se da en la familia Civit desde el origen mismo del Partido Demócrata. Francisco Civit -tío de estos arquitectos- y su hijo Emilio ocuparon la gobernación de Mendoza, representando al mencionado partido en 1873 y 1898 respectivamente.

Pareciera existir una suerte de "marca familiar" respecto del papel que las distintas generaciones de Civit tuvieron en la obra pública ya sea a nivel local o nacional. Emilio Civit, electo gobernador en 1898, renunció a su cargo por el ofrecimiento del entonces presidente Roca para dirigir el Ministerio de Obras Públicas de la Nación. La labor de Emilio en sus seis años en el Ministerio fue importantísima; se completaron diferentes ramales del FFCC; se dispuso el dragado y canalización del río de la Plata y de otros ríos menores; se comenzaron obras en distintos puertos como los de Rosario y Concepción; se dotó de agua potable a varias provincias entre las que se hallaban Jujuy, San Luis, Corrientes y Mendoza; se construyeron innumerables escuelas en todo el territorio nacional y se dio gran impulso a la construcción de edificios públicos como el Congreso de la Nación.[66] En Mendoza, Emilio Civit realizó obras hidráulicas, caminos y puentes y dio impulso a la vitivinicultura. Pero la obra que inmortalizó a este Civit fue la concreción del Parque del Oeste (ideado en la gestión anterior), diseñado por el paisajista Carlos Thays.

---

[64] Silvia Cirvini. "Manuel y Arturo Civit", *Summa*, N° 226, Junio 1986, pp. 18-19.

[65] El Partido Demócrata de Mendoza tiene sus orígenes en el Club Liberal, luego Partido Liberal que propuso en 1873 a Francisco Civit como candidato a la gobernación de Mendoza y a su hijo Emilio en 1898. Ambos Civit ocuparon la gobernación de la provincia aunque interrumpidos por diversas luchas federales. El viejo Partido Liberal cambia su nombre por el de Demócrata hacia 1931 y lleva a la gobernación mendocina entre 1932 y 1943 a Videla, Cano, Corominas Segura y Vicchi. La última participación del partido en el gobierno provincial fue a través de Francisco Gabrielli dos veces gobernador de Mendoza en 1961 y en 1963, con varias intervenciones de por medio, e interventor de la provincia en 1970. En: Pablo Sacchero y otros. *Historia de Mendoza*, cit. p.7.

[66] Jaime Correas, "Civit. Por amor al poder", en: *Historia de Familias*, tomo I, Mendoza, Ed. Uno, s/f, p. 53-63.

Hacia fines del siglo XIX, esa oligarquía representada por los Civit entró en crisis. Un período de gobierno en torno a la figura de José Néstor Lencinas y sus seguidores, ocupó discontinuamente el centro del poder en Mendoza hasta 1928. Lencinas llegó al poder como avezado luchador político. Había sido líder del levantamiento de 1905 y era indiscutiblemente el líder radical más prestigioso del interior del país. Junto a su hijo Carlos Washington ejercieron un liderazgo absoluto sobre el radicalismo primero, y cuando se dividió éste, sobre el lencinismo. Satlari identifica con la elección de Lencinas como gobernador de la provincia en 1918 la inauguración de la entrada de elementos ajenos a la “oligarquía de familia”.[67] A poco de asumir comienza a manifestar diferencias con Yrigoyen, que llevaron a una nueva intervención de la provincia en 1919. Esto produjo la división de los radicales, que dio origen a la corriente política provincial conocida como “lencinismo”. El lencinismo influyó decisivamente en la vida política provincial durante la primera mitad del siglo XX, llevando adelante un programa de transformaciones sociales vinculadas a los sectores sociales más bajos, que lo ubicaron como ala izquierda del radicalismo. Basando el soporte popular de su programa de gobierno en su discurso antioligárquico, los Lencinas se enfrentaron no sólo a los conservadores, sino también contra Hipólito Yrigoyen, lo que paradójicamente llevó al lencinismo a alinearse con el sector conservador del radicalismo, los antipersonalistas, que a partir de 1924 se separarían para organizar la Unión Cívica Radical Antipersonalista. Durante la década del veinte el lencinismo ganó todas las elecciones, pero al mismo tiempo sus gobiernos fueron reiteradamente intervenidos por el gobierno nacional. La intervención por ley nacional de la provincia de noviembre de 1928 –siendo interventor Carlos Borzani- fue la más dura del período. La apertura de los comicios en la provincia en 1932 trajo nuevamente al poder a los conservadores, pero esta vez con otra concepción política.[68]

Volviendo al período de la Concordancia, ya nos hemos referido a la importancia de la obra pública y la acción social de esta serie de gobiernos del PDN entre 1932 y 1943. La incorporación de los Civit a la Dirección de Arquitectura de la provincia en 1932 otorgó un impulso a esta oficina que hasta el momento no había tenido un desempeño importante en lo que a edilicia se refiere. Constatamos por un lado que la planificación y concreción de importantes obras públicas a nivel provincial aparece con la llegada de los Civit a las oficinas técnicas de la Dirección y por el otro, que el volumen y la calidad de la obra desarrollada se hace posible a partir de la continuidad política en los gobiernos y de ellos en la función pública (1932- 1943).

---

[67] María Cristina Satlari. “El estado de bienestar (1918-1955)”, cit., p. 302.

[68] Pablo Sacchero y otros. *Historia de Mendoza*, cit.

El caso de los Civit difiere del de muchos de los arquitectos que se desempeñaron durante el período en las diferentes reparticiones de Obra Pública, donde no se conocían con exactitud los verdaderos autores de los proyectos. Aquí, probablemente la posibilidad de continuidad al frente de la oficina haga que en lugar de referirnos a profesionales neutros donde lo que prevalece es la imagen de una gestión, ésta se mide y jerarquiza con el "sello" que imprimen estos profesionales. Ello conlleva a que en un relativo breve tiempo de actuación en la provincia alcancen gran renombre. Publicaciones de la época hacen referencia al "remozamiento" de la edilicia mendocina fruto de las intervenciones arquitectónicas de estos dos jóvenes profesionales que trajeron ideas nuevas a la conservadora sociedad mendocina. En este sentido son claras las asociaciones con la contratación en Santa Fe de Carlos Navrátil y Salvador Bertuzzi [*Cap. IV*, p. 166].

Los Civit tuvieron todas las características del arquitecto argentino moderno que, de formación académica, tuvo "intereses plurales en el campo artístico y cultural y una activa participación en el ámbito de la educación; con inquietudes en torno del papel del arquitecto y la ampliación de sus incumbencias profesionales, de la política y la democracia y de los 'nuevos' modos de habitar".[69] Circunscribiéndonos a la Arquitectura, fueron intensos consumidores y difusores de las experiencias modernas en la disciplina, derivando de esto su compromiso con los avances tecnológicos, la atención a la funcionalidad, a la racionalidad y a la nueva estética como resultante. La Arquitectura fue desde este lugar, y en palabras de Arturo Civit, "el arte más universal y el más humano, aquel que está ligado a todas las necesidades de la vida individual y social del hombre, es como la religión, que lo acompaña desde el nacimiento hasta la muerte".[70]

Lo profesional los relacionó también con figuras como Enrico Tedeschi,[71] fundador de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Mendoza, casa de estudios en la que los Civit no tuvieron participación. Este hecho, además de la negación por parte de Arturo de integrar la filial Mendoza de la Sociedad de Arquitectos en 1939, pueden explicarse por la presencia en ambos espacios de Daniel Ramos Correas, con quien tuvieron profundas diferencias que se extendieron a lo largo de sus años de

---

[69] Cecilia Raffa. "La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", cit.

[70] Arturo Civit. *La función social de la Arquitectura*, cit.

[71] La actuación profesional de Tedeschi (Roma, 1910 - Buenos Aires, 1978), está signada por la dedicación a la enseñanza y a la investigación de la Historia y la Teoría de la Arquitectura. Fue autor de numerosos libros y pionero en la realización de estudios referidos a la arquitectura, el clima y la utilización de la energía solar. Trabajó en Tucumán y en Mendoza, donde realizó el primer prototipo de casa solar. También en esta provincia, creó en 1961 junto a Daniel Ramos Correas y otros arquitectos, la Facultad de Arquitectura, de la cual fue decano, organizador y docente hasta 1972. A partir de 1973 se dedicó a la investigación. Fundó el Instituto de Arquitectura y de Urbanismo de la FAU- UM, el IADIZA y el LAVH -hoy parte del CCT Mendoza-. Ibídem.

proyectistas. Ramos Correas[72] fue el arquitecto de la burguesía mendocina, llevándolo sus relaciones personales y profesionales a ocupar un sitial preferencial dentro del ámbito arquitectónico local. La presencia "avasallante" de Ramos Correas explica según Raffa la posición marginal de los Civit en el campo arquitectónico local en lo que a asociaciones profesionales y a educación universitaria se refiere.

Las amplias inquietudes de los Civit excedieron la Arquitectura para plasmarse además en una amplia participación cultural y social. Representaron además a aquella elite culta que tuvo la posibilidad de acceder a los niveles de decisión. Y es en relación a la función que les cabe en la sociedad mendocina de los treinta que valdría su asociación con la figura del intelectual. La supremacía de un grupo social sobre otros o bien sobre el conjunto de la sociedad se lee en el registro de la existencia de "la hegemonía, del consenso y del ascendiente intelectual y moral que un grupo social ejerce sobre otros o bien sobre el conjunto de la sociedad". En este caso, el terreno propio de la hegemonía no es el de la sociedad civil sino el del Estado y sus instituciones (entre ellas, la escuela) y en este terreno estratégico se inscribía la actividad de los intelectuales. Esta organicidad en su accionar los aleja de los intelectuales tradicionales para asociarlos a los intelectuales modernos, entendidos como directores y organizadores involucrados en las tareas prácticas de construir la sociedad, y aquí la preponderancia del rol del arquitecto integrado a las filas de las oficinas de obras públicas pero a la vez estableciendo alianzas ideológicas con el partido gobernante y sus distintas facciones a lo largo de la década.

Los Civit se retiran de la función pública con la revolución militar del 1943 que expulsa a Vicchi de la gobernación. Casi simultáneamente disuelven la sociedad familiar que había funcionado paralelamente a la labor técnica desarrollada para el gobierno.

---

[72] Ramos Correas (Chile, 1898 - Mendoza, 1991), estudió en la Escuela de Arquitectura dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, recibiendo su título en 1924. Fue el arquitecto de la "burguesía mendocina". En su vasta producción (casas de renta, mansiones, iglesias, teatros, edificios industriales y comerciales, etc.) existen a nivel urbano desde obras historicistas y pintoresquistas (1924-1930 c.), hasta las "prudentemente modernas", a partir de 1945. En entornos suburbanos, nunca abandonó el pintoresquismo (chalets, clubes, construcciones en el Parques, etc.). Su labor "paisajística", se desarrolló particularmente entre fines de los '30 y mediados de los '40, cuando se desempeña como Director de Parques. Antes había sido promotor del Concurso Internacional para el Plan Regulador de Mendoza (1941). Recibió en 1951 el premio "Ayuntamiento de Madrid" en la 1º Exposición Bienal Hispanoamericana de Arte (España), debido a sus notables realizaciones paisajísticas en Mendoza. En 1957 fue convocado por el Comité de reconstrucción de San Juan para efectuar trabajos de paisajismo urbano. Fue presidente de la Comisión Especial para el Planeamiento Urbano y Código de Edificación de la Ciudad de Mendoza (1959/ 61) y actuó interinamente como intendente municipal en 1963, siendo además de profesor y vicedecano, uno de los fundadores de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Mendoza. En 1965 recibe en Washington la distinción de Honorary Fellow del American Institute of Architects. Fue miembro fundador de la Sociedad de Arquitectos Regional Cuyo y presidente de la Unión Argentina de Sociedades de Arquitectos (1963-1967). En: Cecilia Raffa. "Daniel Ramos Correas: Su obra como Director de Parques, Calles y Paseos de Mendoza, en período conservador (1938-1943)", en: *13º Congreso Nacional y Regional de Historia*, ANH – UNSJ, San Juan, 13 p., 2005.



Distintas portadas de *La Quincena Social* fotografiadas en la Biblioteca San Martín de Mendoza

3.3.4. La acción propagandística: la obra cultural se traduce en edilicia oficial

La acción propagandística es otra característica común a los gobiernos, principalmente a aquellos abocados a autopresentar la eficacia de sus administraciones. Es por ello que –además de publicaciones específicas como *El Monitor de Mendoza*- las numerosas páginas que la revista *La Quincena Social* le dedica a la temática escolar resultan un instrumento indispensable de registro de la obra pública en general y de la edilicia escolar en particular.[73]. En ella se exponen informes anuales de la Dirección General de Escuelas, reflexiones respecto a educación, y todo lo concerniente a obra pública. De un modo similar, la revista "presenta oficialmente" tanto a personalidades destacadas del medio mendocino como a los edificios que se inauguran y también al patrimonio edificado por Departamentos.

Se destaca en el período relevado (1930-1943) cómo durante los primeros años se prestaba atención a aspectos tales como ser un educador moderno (1930: nota *El lema de un moderno educador: fortalecer y educar a la infancia*) y a temas tales como (1931) *Derecho docente* / *Por la Escuela Activa* / *Consideraciones Pedagógicas* / *Cómo se vive la educación moderna*; (1932) *Educación integral: Carácter moral y voluntad;* (1933) *Los continuos conflictos escolares. Necesidad de reaccionar* / *El cooperativismo en la escuela primaria de Mendoza.* Todos ellos no volverían a mencionarse en los años posteriores desde las publicaciones oficiales, en sintonía con los cambios dentro del PDN.

Es interesante también la asociación que puede realizarse a través de las páginas de la revista, donde la obra cultural se tradujo para estos gobiernos en ejecución material de obras, presentando reiteradamente registros cuantitativos por zonas.[74] También en forma reiterativa se hace alusión a la escasez de recursos financieros y son continuos los pedidos de fondos al gobierno nacional; la faz administrativa está presente en todo momento. En la publicación de enero de 1935, por ejemplo, se presenta un informe de la Dirección General de Escuelas donde se condensa la labor

---

[73] *La Quincena Social* (LQS) es una revista de tirada quincenal que circuló en Mendoza entre 1919 y 1952 aproximadamente. Su principal objetivo fue la difusión de la vida "ciudadana", es por eso que a las notas sociales se agregan otras que se refieren a la ciudad y sus "avances". Respecto de la LQS como medio de difusión oficialista, su fundador y director Leonardo Napolitano, estaba claramente relacionado a las visiones de mundo del campo político local fuertemente asociadas al nacionalismo. Napolitano fue en 1930 integrante y presidente de la Junta Homenaje a Pedro del Castillo, grupo que impulsó el rescate de uno de los más representativos espacios urbanos de Mendoza: la plaza Pedro del Castillo, vestigio del pasado colonial mendocino abandonado por las políticas públicas por más medio siglo. En: Cecilia Raffa. *El espacio público como difusor de los imaginarios nacionalistas. (Mendoza, 1931)*, Mendoza, mimeo, 2009.

[74] A modo de ejemplo: Noviembre de 1933: Instrucción Pública. Dirección General de Escuelas. Durante 1933 funcionan 243 escuelas comunes provinciales, 15 nocturnas y 7 especiales; también 127 escuelas nacionales.



Escuela Güemes en Palmira
San Martín, Mendoza
Fuente: La Quincena Social, N° 484 y 485, Septiembre y Octubre 1939.

realizada en 1934 y donde se habla de "la faz administrativa, moral y social de la enseñanza".

Enuncian que estos edificios públicos tienen como objetivo afianzar el patrimonio del Estado. En lo que respecta a presencia estatal esto es contemplado en todos los órdenes de la asistencia social. También llama la atención como se aúnan significados al ser traducidos a la edilicia, donde higiene es sinónimo de belleza y enseñanza moderna es igual a "aulas amplias, cómodas e higiénicas".

A conclusiones similares se llega al ahondar en los debates en torno a educación que se publican en el periódico *Los Andes,* en las páginas completas de fotos de la obra de gobierno que componen los suplementos dominicales del periódico *La Libertad* y en los tomos de las *Labores de gobierno* de cada gestión, comprobando de este modo la influencia adjudicada a *La Quincena Social* en el mapa político. El alcance y la popularidad de esta revista en la sociedad mendocina de la época la convirtieron en un vehículo de propaganda y de legitimación de la acción de las gestiones.



Escuela Justo José de Urquiza. 1938
Maipú, Mendoza
Fuente: Labor de Gobierno, Rodolfo Corominas Segura, Imprenta Oficial, 1942, tomo 1, s/p.

La edilicia escolar primaria en Mendoza se erige como instrumento de propaganda y como correlato de las distintas acepciones que la función social significó para cada una de las gestiones demócratas. No obstante, las escuelas no manifiestan estas vertientes signadas por las posturas respecto a escolanovismo, laicidad, educación física, entre otros. Son éstas, sin dudas, batallas que no se dirimen en los proyectos de estos edificios escolares.

La particularidad del caso mendocino radica en la confluencia entre un accionar sostenido de gobierno y una concepción arquitectónica, donde el empleo de instrumentos, recursos y modelos provenientes de la arquitectura empleada por los Estados modernos europeos imprime una modernidad donde convergen y se entremezclan la función social y pedagógica de la disciplina Arquitectónica.

Mendoza se coloca hacia el final de este período a la cabeza de las provincias argentinas en lo que a instrucción pública se refiere, sumándose a la creación de establecimientos de los primeros años, la asistencia social de los niños. Esto redunda en una complejización de programas y plantas, donde comedores y consultorios infantiles, salas de curación de enfermedades y tratamientos de prevención, constituyen complementos eficientes de la enseñanza pública.

La modernidad se entiende para estas gestiones como sinónimo de una eficacia que intentan plasmar y difundir a través del ordenamiento financiero y administrativo, aunque esto se tensione con la desaparición de los vestigios de los cambios producidos a principios de esta etapa, como las

escuelas mixtas y las escuelas complementarias y en especial con la extinción de las experiencias escolanovistas. El correlato en lo que a ejecución en número y calidad de la edilicia escolar parece suplantarlo; también la aplicación de un mismo criterio proyectual, donde el efecto, sin dudas, se plasma en el número de las iniciativas y en su impacto en cada localidad.

Las búsquedas pedagógicas de avanzada son relegadas por un accionar que se apoya en la larga y probada tradición en la obra pública provincial. Y por la acertada cooptación de un grupo de profesionales provenientes de la elite local, que a pesar de incorporarse a la Dirección de Arquitectura desde muy jóvenes se caracterizaron por acelerar procesos a través de sus propuestas al ejecutivo provincial y por tener palabra. Por esta vía y sin renunciar a su marca de autor, imprimieron su sello a la gestión.

Al recurrente énfasis en la gestión social se arriba por dos vertientes: la gubernamental -y su correlato legislativo- y la arquitectónica, en sintonía con las nuevas experiencias en arquitectura europeas.

Respecto de los Civit, entendemos que la falta de conocimiento general acerca de sus realizaciones, pese a la escala y la importancia de las mismas, es consecuencia del anonimato del que son víctimas los proyectistas de la obra pública en general. Pero específicamente en lo que atañe a edilicia escolar, el peso de los Civit llega en ocasiones a opacar el accionar de las gestiones. Las escuelas se identifican más a aquellos que las proyectaron que a las administraciones que las promovieron (como veremos en el caso de las escuelas de Sabattini en Córdoba). Son éstas las escuelas de los Civit, donde el abstraccionismo geométrico y la priorización del valor racional funcional y económico de los recintos componen una particular versión del carácter racionalista. Este carácter racionalista manifiesta también la superación en las resoluciones propuestas, que radica en una estrategia proyectual que, acorde a las indagaciones alemanas del período pasan de la atención de la fachada al edificio, y del edificio al nuevo tipo. Que los prototipos logrados hayan sido parte de una estrategia para todo el territorio provincial, revela también la postura de estos arquitectos de no restringir los avances y experimentaciones sólo a las urbes y de los gobernantes de avanzar, con la arquitectura como instrumento, hacia una imagen homogénea del Estado provincial.







Escuela Videla Correas. 1939
Paso de los Andes esquina Manuela A. Sáenz, ciudad de Mendoza
Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza
Arq. Manuel y Arturo Civit
Fotos: DC

Capítulo IV.

EXPERIMENTACIÓN PROGRAMÁTICA Y DEMOPROGRESISMO EN SANTA FE

Este capítulo y el siguiente se concentran en las gestiones de gobierno de Luciano Molinas y de Manuel María de Iriondo en la provincia de Santa Fe. Provenientes de signos políticos antagónicos e interrumpidas por sendas intervenciones federales, podemos pensar en un denominador común en ambas: la transformación de los escenarios provinciales de la mano de la edilicia pública moderna, dentro de la cual las escuelas estuvieron a la vanguardia.

El abordar el período de la Concordancia en Santa Fe en dos capítulos obedece a entender las gestiones como núcleos y a reconocer en cada una de ellas condiciones divergentes más allá de una verificada continuidad respecto a la importancia otorgada a la edilicia escolar en clave moderna.

La gestión del Partido Demócrata Progresista (PDP) partió de una modernización profunda signada por la Ley de Educación del 1933, donde primaron la laicidad, las escuelas mixtas y la autonomía escolar respecto al gobierno provincial. La ruptura tipológica y los prototipos escolares para los medios urbano y rural con los códigos lingüísticos de la modernidad racionalista aparecen dentro de esta trama en el marco de un proyecto de transformación política.

El gobierno de Manuel de Iriondo resulta de interés por la relación entre conservadurismo y eficacia modernizadora, que en materia educativa se asocia a una política de carácter social donde cobra peso la magnitud de la producción de edilicia escolar, y la integración lingüística al resto de la obra pública.

En el caso de la provincia de Santa Fe, observamos que la producción subraya la potencialidad asignada al género escolar al ser uno de los seleccionados para introducir las indagaciones modernas en Arquitectura. Esta operación, que formó parte de reformas más profundas a

nivel de gestión estatal en el caso de Molinas -integrándose a reformas educativas y pedagógicas-, posteriormente -una vez ya probada la aceptación del carácter moderno- pasó a cubrir necesidades de representación y legitimación del ciclo conservador.

La metodología empleada para abordar los dos capítulos santafesinos es similar. Primeramente identificando las gestiones para evidenciar sus particularidades y caracterizar qué tipo de política llevaron a cabo dentro del panorama de los treinta; el objetivo es delimitar el lugar asignado a la educación primaria dentro de las políticas de gobierno; y a la construcción de escuelas en el marco de la dirección dada a la política de obra pública. Se analiza en cada caso cómo los programas de escuelas se integran a los planes de Obra Pública y que relación se estableció entre arquitectura y políticas educativas. La segunda parte versa sobre el correlato legislativo de las acciones a nivel educativo, donde se observa cómo la fuerte apuesta de la gestión Molinas se diluye en el iriondismo. La puesta en vigencia de la Constitución Provincial de 1921, la sanción de la Ley Provincial de Educación y del Proyecto de Ley de Edificación Escolar, se cuentan entre las iniciativas demoprogresistas; mientras que el retorno a la Constitución provincial de 1900 y la eliminación del espacio para el desarrollo de las experiencias escolanovistas representan la contracara de las accionesdel primer grupo. La tercera parte se centró en el lugar de la Arquitectura y en el análisis de los “mensajes” emitidos por edificios y proyectos gestados en el marco de estas gestiones, y a través de los cuales lo político y lo legislativo cobra nuevo peso.

Se ha detectado que los análisis existentes centrados en esta década focalizan en las experiencias en la ciudad de Santa Fe, y que los trabajos que abordan la arquitectura escolar en la ciudad de Rosario y su área metropolitana se circunscriben a los períodos 1880-1920 y 1945-1955.[1] En virtud de ello es una decisión en el tratamiento de este capítulo priorizar los casos de la ciudad de Rosario, al no poder soslayarse las particularidades políticas y educativas de esta ciudad referente regional en la perspectiva del contexto nacional y que en este período se destacó por sobre el conjunto provincial al concentrar buena parte del comercio y los servicios regionales. Se propone repensar la ciudad como una construcción histórica inserta en un espacio provincial y nacional, donde la década de 1930 se caracterizó “por la ruptura de un modelo societal, pero de apertura a un contexto social

---

[1] Nos referimos a los siguientes trabajos llevados adelante por un grupo de investigación de la FAyD, UNR: “Procedimientos, materiales y técnicas constructivas para la intervención en el patrimonio edificado entre los años 1880 y 1920, en la ciudad de Rosario” y “Procedimientos, materiales y técnicas constructivas para la intervención en el patrimonio edificado entre los años 1945 y 1955, en Rosario y su área metropolitana”. Estos proyectos se abocan al estudio de las construcciones escolares encaradas desde las políticas de los Estados nacional y provincial desde la perspectiva del reconocimiento y la preservación del patrimonio local.

urbano más modernizado".[2] Durante esta década, en la que se consolida todo un escalón poblacional de nativos, hijos y nietos de inmigrantes, "la ciudad cambió su figura y su imagen".[3]

Tampoco las complejas prácticas políticas santafesinas pueden ser reducidas a las generalizaciones de la historia nacional. Por ello, y para adentrarnos posteriormente en la gestión de Luciano Molinas, nos detendremos en sus particularidades.

En el período 1912–1930, el radicalismo se había configurado como el partido de gobierno a nivel nacional, reproduciendo y multiplicando en las provincias sus características centrales, propias de un partido predominante y con alta conflictividad interna. En las elecciones de 1912 en Santa Fe cuatro partidos habían competido por el apoyo de los votantes: la Coalición -nueva alianza formada por los resabios de los viejos partidos conservadores provinciales-, el Partido Socialista –con sede en Buenos Aires y sin seguidores significativos en la provincia- y dos partidos recién llegados a la política electoral: la Liga del Sur y la Unión Cívica Radical.

La Liga del Sur había sido fundada en 1908 por Lisandro De la Torre y otros líderes radicales frustrados por la incapacidad del partido para luchar por sus demandas locales concretas. Con sede en la parte sur de la provincia, especialmente en Rosario, se oponían a la monopolización del poder político por parte de los grupos del norte, particularmente de la ciudad de Santa Fe.[4] La plataforma del partido reclamaba el traslado de la capital a Rosario y una serie de reformas constitucionales entre las que ya se encontraban la autonomía municipal y las elecciones para los jueces de paz y consejos escolares, entre otras. Como sus aliados socialistas, los demoprogresistas llegarían a 1930 con una larga experiencia de enfrentamiento electoral con la UCR. En la provincia, esto se remonta a 1912 cuando el latorrismo –por entonces con la Liga del Sur que se fundiría en el PDP al momento de su organización en 1914- iniciaba un recorrido que lo condenaría al lugar de la minoría electoral y a la oposición parlamentaria durante los dieciocho años del período radical.

El partido radical respondió en 1912 a la aprobación de la Ley Sáenz Peña dando por finalizada su sostenida política abstencionista y participando en la elección santafesina. La excepción a "las vagas promesas de regeneración moral y avance democrático"[5] fue el grupo de

---

[2] Sandra Fernández y Marisa Armida. "Una ciudad en transición y crisis (1930-1943)", Alberto Pla (Coord.). *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)*, tomo I, Rosario, UNR Editora, 2000, p. 34.

[3] *Ibid.*, p. 23.

[4] Datos tomados de: Oscar Videla. "El siglo Veinte: problemas sociales, política de Estado y economías regionales: 1912-1976". Barriera, Darío G. (Dir.), *Nueva Historia de Santa Fe,* Rosario, Prohistoria Ediciones, 2006, tomo IX, pp. 40-41.

[5] Oscar Videla. "El siglo Veinte: problemas sociales, política de Estado y economías regionales: 1912-1976", cit., p. 42.

radicales fundamentalmente del sur santafesino liderado por Ricardo Caballero, con una retórica política particular dirigida a los votantes obreros. El 31 de marzo de 1912 la fórmula radical Menchaca-Caballero se impuso por un estrecho margen en la provincia de Santa Fe y con una gran diferencia en Rosario, si tenemos en cuenta el peso en esta ciudad de la Liga del Sur.

Hasta la intervención federal de la provincia en 1930, el panorama político privilegió sin mayores sobresaltos al partido radical. El golpe del 6 de septiembre no sólo reflejó a nivel provincial los acontecimientos porteños, sino que dio inicio a una de las más interesantes experiencias políticas que atravesó la provincia, denominada por Oscar Videla "excepción y paradigma" de aquellos procesos más generales.[6] Por estos años eran tres los partidos con peso electoral suficiente como para competir por el gobierno provincial: el Partido Demócrata Progresista, la Unión Cívica Radical de Santa Fe (o antipersonalismo, representación local de la Concordancia, que provenía de la etapa de formación del radicalismo local y de sus enfrentamientos con la conducción central que contaba con el respaldo del Partido Nacional y del Presidente Yrigoyen) y la Unión Cívica Radical-Comité Nacional (UCR-CN o radicalismo).

Tras la intervención federal se produjo una alteración de fuerzas cuya consecuencia se plasmó en las elecciones de 1931 donde triunfó el PDP. Éstas fueron formuladas como una salida electoral sobre la base de comicios provinciales para elección de gobernadores y legisladores, con la intención de eliminar al radicalismo del mapa político. La estrategia planteada tuvo especial interés en tres distritos principales: Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. Asegurando el éxito en estas provincias, el presidente José Félix Uriburu (acuciado por el ascenso del predicamento del general Agustín P. Justo) visualizaba en Lisandro De la Torre un futuro candidato a presidente, en el cual se cifraban las expectativas orientadas a abrir la posibilidad de acceder al gobierno nacional a una coalición conservadora. Pero el fracaso de esta táctica en los primeros comicios realizados en la provincia de Buenos Aires -donde vuelve a vencer el radicalismo aún con su aparato partidario desmantelado- llevó a la anulación del sufragio y a la suspensión del calendario electoral, opacando así la figura de Uriburu y fortaleciendo la de Justo, que canalizaba las fuerzas antiyrigoyenistas. Bajo estas circunstancias se señalaba el comienzo del montaje de la maquinaria del fraude electoral, que caracterizaría a los años venideros.

Las reacciones ante la derrota concluyeron en la proscripción de Alvear como candidato presidencial del radicalismo y la consiguiente abstención de este partido en los siguientes actos electorales, dejando en la

[6] *Ibid.*, p. 85.

escena santafesina dos grandes bloques: la Concordancia justista, conformada por fuerzas conservadoras, antipersonalistas y socialistas independientes, y la Alianza Civil que, como oposición, sumaba al PDP con el Partido Socialista, presentándose como una alternativa tanto al radicalismo como al bloque de las derechas que se consolidaba bajo el liderazgo de Justo.

Debido a la abstención de la UCR, los dos partidos que conformaron la Alianza Civil alcanzaron en la mitad de la década una importante representación en diputados, mientras el peso electoral en la Capital y en Santa Fe les permitió tener una representación en el senado que impactó en la opinión pública debido al peso político de Lisandro De la Torre y Alfredo Palacios. Paralelamente, y como hemos ya analizado, la Concordancia nunca alcanzó una efectiva organización institucional sino que funcionó como una organización laxa de conservadores; una suerte de acuerdo parlamentario de los bloques partidarios. En el distrito santafesino el antipersonalismo no tuvo competencia en su representación local de la Concordancia aunque, como consecuencia de los resultados electorales de 1931, debió resignar ante la democracia progresista el manejo del Estado provincial en la primera mitad de la década. En la segunda mitad, bajo el liderazgo de Iriondo, terminaría de difundir su identidad en esta tradición conservadora.[7]

4.1. El gobierno de Luciano Molinas: el demoprogresismo al poder

El PDP como organización nacional se fundó el 15 de abril de 1914, y escribía Juan M. Vigo en 1971 acerca de su origen y constitución:

> "…reunía, después de todo, lo mejor del conservadorismo, de ese patriciado culto y no del todo desarraigado a la tierra auténtica (...) Ese conservadorismo quería también la renovación del país, como una manera de abrir una válvula a la gran presión social y política que empujaba desde abajo". [8]

La confianza del gobierno central de la Concordancia en sus propias fuerzas electorales -que le llevó a considerar innecesario inmiscuirse en la puja electoral santafesina- fueron aspectos que permitieron que la provincia contara con elecciones limpias, sin hacer necesario el mecanismo del fraude electoral aplicado en la mayoría de los distritos. Adrián Gorelik también señala esta excepción para las elecciones de la Capital Federal,

---

[7] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, p. 101.

[8] Juan M. Vigo. "Luciano Molinas. El gobernador que cumplió", Revista *Todo es Historia*, Nº 54, octubre 1971, pp. 9-27.

donde “no se pudieron generalizar las prácticas fraudulentas que caracterizaron al régimen de la Concordancia durante toda la década”.[9]

La abstención radical otorgó posibilidades electorales a la Alianza Civil en Santa Fe -capturando parte del electorado del yrigoyenismo- y la fórmula del PDP Luciano F. Molinas - Isidro Carreras[10] llegó a la gobernación de la provincia en las elecciones de noviembre de 1931, destacándose como uno de los pocos casos de excepción dentro del manoseado mapa electoral del país.[11]

Santa Fe fue en estos años la única provincia en manos de la oposición, en la que su plan reformista se presentaba como alternativa a la orientación de la Concordancia a nivel nacional. El predominio demoprogresista se mantuvo en la primera mitad de la década. Con el regreso del radicalismo a la competencia electoral comenzó el ocaso del partido de Lisando De la Torre, que devino en un partido minoritario de carácter provincial.

4.1.1. El retorno a la Constitución de 1921

La campaña electoral de Molinas llevó como principal estandarte la implantación de la Constitución provincial sancionada por la Asamblea Constituyente en 1921, siendo su puesta en vigencia el primer proyecto remitido por el Ejecutivo a la Legislatura al asumir el cargo en febrero de 1932. En el proyecto se defendían los principios sobre “las facultades de las Convenciones Constituyentes”, expuestas por Lisandro de la Torre en el Senado de la Nación.

Sobresale aquí el intento de una profunda reforma del Estado provincial, jerarquizando el papel de las instancias institucionales descentralizadas en procura de un mayor protagonismo de la sociedad civil. En esta dirección, Darío Macor afirma que:

> “La reestructuración del Estado encuentra en la descentralización municipal y educativa, estrechamente asociadas, sus rasgos más notables y su mayor impacto político y social, por la movilización que su implementación implica para el conjunto de la sociedad.”[12]

---

[9] Adrián Gorelik. *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

[10] El distanciamiento entre Lisandro de la Torre y Uriburu provocó la escisión: el interventor Arancibia Rodríguez apoya la fórmula oficialista Justo-Roca para la presidencia y la de Iriondo-Araya, para la gobernación; contra la alianza demócrata-socialista que lleva la fórmula De La Torre-Repetto como candidatos a la presidencia y vice-presidencia, y Molinas-Carreras para la gobernación. En: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943,* Santa Fe, Ediciones UNL, 2005.

[11] Luis Müller. *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*, Santa Fe, UNL, 2009, en prensa.

[12] Darío Macor. *La reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el Estado provincial santafesino,* Santa Fe, Departamento de Extensión Universitaria UNL, 1993, p. 41.

El otro gran frente reformista que se abrió con la recuperación de la Constitución de 1921 fue la neta separación entre Estado e Iglesia, afirmando la laicización estatal. Este acto político generó fuertes controversias con el frente católico y la Iglesia como institución, al punto que "la Acción Católica juzga la sanción de la Constitución como un 'atentado a la paz pública'".[13]

La Constitución de 1921 -vetada por el gobernador radical Mosca durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen- preveía una amplia participación popular en el manejo de las cuestiones públicas; desde la autonomía de los municipios hasta la electividad de los Concejos Escolares, autonomía del Poder Legislativo, inamovilidad de los jueces, neutralidad del Estado en materia religiosa, educación estatal laica y supresión de impuestos a los artículos de primera necesidad.

Son interesantes las observaciones de Macor en relación a la genealogía del corpus ideológico demoprogresista, formado a partir de "un arraigo y una mirada netamente regional".[14] Según este autor, la Liga del Sur es conformada en 1908 como manifestación de las tendencias más dinámicas del territorio provincial y resulta una expresión característica de las fuerzas emergentes de la región sur. Tal como señala refiriéndose a la misma:

> "…en su momento fundacional aparecen ya con nitidez las bases de una propuesta regionalista, que basa su contenido modernizante en la descentralización del poder y la defensa de la autonomía municipal, en el marco de un laicismo institucional que establece como necesaria la reforma de la Constitución provincial."[15]

Se reivindican así las autonomías municipal y provincial en relación al Estado nacional. Esta voluntad de descentralización estatal se relaciona estrechamente con la tesis doctoral de Lisandro de la Torre sobre el régimen municipal, donde éste encuentra el origen y la fundamentación del Estado provincial en las pequeñas comunas y su constitución acorde a un "orden natural". La concepción del sistema político se conforma aquí a partir de las instituciones más elementales para ir aproximándose al orden más general del Estado.[16]

> "La persistencia de esta matriz en el discurso latorrista, a pesar de las perceptibles modificaciones que irá asumiendo, lo cargan de una tensión que estos rasgos originales imponen. Un pensamiento político que se

---

[13] Darío Macor. "¿Una república liberal en los años 30? La experiencia demoprogresista en el Estado provincial santafesino", Santa Fe, Departamento de Extensión Universitaria UNL, 1993.

[14] Darío Macor. *La reforma política en la encrucijada,* cit., p. 16.

[15] *Ibid.*, p. 21.

[16] La tesis de De la Torre retoma una concepción del Estado previa al contractualismo, cuya organización descansa en la legitimidad que otorga el derecho natural.

> construye atravesado por el conflicto entre la tradición conservadora y la tradición liberal del siglo XIX."[17]

De este modo, con Luciano Molinas en la gobernación, el PDP encaró un ambicioso plan de democratización y redefinición de las instituciones estatales que incluyó una mayor descentralización y la creación de oficinas especializadas.

El proyecto político que el PDP puso en ejecución provocó una importante movilización de recursos humanos, políticos y sociales. En este registro, sostenemos que la baja cohesión de este partido en el gobierno es lo que determinó su incapacidad para dominar el ambiente. La tendencia al faccionalismo en los partidos políticos no le fue ajena, y su programa gubernamental no llegó a ordenar los conflictos intrapartidarios. El paso del rol opositor al de gobierno trasladó los conflictos fronteras adentro del partido y dificultó el sostenimiento de un equilibrio que asegurase la gobernabilidad. El fuerte arraigo del nuevo partido gobernante en el sur provincial provocaba además cierto recelo en la ciudad capital y las secciones centro-norte y, aunque el poder ejecutivo había quedado en manos de un santafesino, el vicegobernador y la mayoría de los integrantes del poder legislativo eran originarios de la zona sur, principalmente de la ciudad de Rosario, activándose de ese modo la siempre presente conflictividad interregional. Paralelamente, el ambiente político imperante en la ciudad capital difería del que mostraba Rosario, donde décadas atrás ya se había consolidado una clase obrera que encontraba expresión en las tendencias socialistas, mientras que en Santa Fe la izquierda no alcanzaba a lograr una importante competitividad electoral.

A las dificultades del PDP como partido de gobierno se sumó la estrategia política del antipersonalismo en tanto principal partido opositor, inalterable en los tres años de gobierno demoprogresista, y basada en una total oposición que llegó a la obstrucción institucional y apuntó a la finalmente lograda intervención del gobierno nacional. También, y en respuesta a su situación de competencia con el partido gobernante, el radicalismo adoptó una actitud opositora al gobierno de Molinas, aún sin contar con representación legislativa. De este modo, mientras en las elecciones de 1931 -abstención mediante- gran parte de su electorado se desplazó al PDP para impedir el triunfo de quien era por entonces el mayor enemigo, desde los inicios de la gestión de Molinas el radicalismo tomaría una postura opositora al proyecto reformista del PDP, coincidiendo con el antipersonalismo.

[17] Darío Macor. *La reforma política en la encrucijada*, cit., p. 16.

La excepcionalidad de la gestión demoprogresista en el período hegemonizado por la Concordancia justista*,* tuvo un abrupto final, sucumbiendo ante las necesidades de la Coalición en el gobierno nacional.

4.1.2. El caso Rosario

Circunscribiéndonos al caso de la ciudad de Rosario, la década del treinta asistió en esta ciudad a una nueva migración interna. Esta fue producto de los cambios en lo social y demográfico que obedecieron a la oferta de nuevos puestos de trabajo por parte de empresas e industrias en el marco del proceso de sustitución de importaciones fomentado desde el Estado nacional. Rosario se constituyó en alternativa de trabajo e inserción social, generándose un desarrollo urbano que por momentos adquirió características explosivas.[18] La difusión de iniciativas comunitarias –si bien instaladas en la ciudad en las dos décadas anteriores- es un rasgo distintivo de los treinta, atendiendo principalmente a estas causas La publicación *Rosario en la Historia* remarca cómo "la respuesta al autoritarismo de estos años para una sociedad como la rosarina fue esa búsqueda por parte de esta misma sociedad de soluciones alternativas para la acción comunitaria y la participación."[19]

De la identidad marcada por lo étnico se pasó a una nueva identidad donde el paso del suburbio al barrio estuvo permeado por la identidad urbana y la sociabilidad barrial, con espacios informales y otros institucionalizados donde se producía la identificación del trabajador y de su familia con su entorno inmediato. Como también veremos en el caso de Córdoba, y del mismo modo que sucede con el sostenimiento de las experiencias pedagógicas, la puesta en práctica de estas iniciativas comunitarias es impracticable si no se cuenta con sustento político.

El PDP, además de triunfar en las elecciones provinciales de 1931, ganó en las elecciones comunales de las dos ciudades más importantes de la provincia. La entrada en vigencia de la Constitución de 1921 en mayo de 1932 puso en marcha un programa global de descentralización administrativa y jerarquización del rol parlamentario y de las instancias intermedias capaces de canalizar los reclamos de la sociedad civil, iniciándose una "novedosa experiencia: el intento de fundación de un estado provincial liberal en el marco de una situación nacional –e internacional- en la que los principios del liberalismo político estaban siendo severamente cuestionados y transformados".[20] Trajo consigo también la puesta en marcha de una experiencia inédita a nivel nacional: la elaboración en las

---

[18] Alberto Pla. *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)*, tomo I, Rosario, UNR Editora, 2000, p. 17.

[19] Sandra Fernández y Marisa Armida. "Una ciudad en transición y crisis (1930-1943)", cit.

[20] *Ibid.*, p. 69.

ciudades de Rosario y Santa Fe de Cartas Orgánicas Municipales a través del mecanismo de Convención Constituyente. Éstas implicaron un acuerdo multipartidario sobre un nuevo modo de intervenir en los problemas urbanos y sociales en el ámbito local, donde los puntos más destacados versaban sobre la consagración de la autonomía municipal y los consecuentes nuevos mecanismos de participación pública.

Particularmente en el caso de Rosario, la Carta Orgánica Municipal de 1933 representó un cambio abrupto en la administración local, al introducirse reformas en los modos de representación política, en la estabilidad y profesionalización del aparato administrativo municipal, en la incorporación de las demandas sociales como área de injerencia comunal y en los modos de planificación y control del crecimiento urbano a través de la obra pública.

En el plano administrativo se avanzó en la descentralización a través de comisiones vecinales que canalizaron demandas y regionalizaron los conflictos urbanos. Incluso los concejales funcionaron como voceros de ciertos barrios, concentrando sus iniciativas en la resolución de sus acotados reclamos. El modelo era un municipio "activo" en la promoción de la ciudad, con un concepto ampliado de los servicios públicos y las esferas de intervención. La gestión de Esteban Morcillo como intendente contó con un gran número de obras acordes a esta imagen de ciudad, siendo sus mayores logros la municipalización del alumbrado público y del transporte, creando a tal fin la Empresa Mixta de Transporte con privilegios monopólicos.

La iniciativa de *La Vivienda del Trabajador* debe entenderse en este contexto, más allá de su respuesta a demandas sociales o a necesidades urbanas, como parte de esta concepción activa y autónoma de la gestión municipal que se ensayó en la ciudad entre 1915 y 1935 y claramente en deuda con la reforma cívica norteamericana.[21] En la definición de Ana María Rigotti fue ésta "una propuesta imaginada para resolver esa dependencia y confrontación irresuelta con el poder provincial y nacional que condenaba a la ciudad a sobrevivir ignorada por las grandes políticas y con un presupuesto reducido".[22]

Mientras que en Buenos Aires el barrio apareció como unidad urbana en la década de 1920, en Rosario es un decenio más tarde cuando se produjo la disociación definitiva del espacio urbano en centros y barrios; de este modo, el barrio adquirió una "dimensión identificatoria del rosarino

---

[21] Este movimiento surgió en las grandes ciudades a fin de siglo para confrontar los *bosses* y sus *maquinarias políticas,* y racionalizar la gestión local, que construyó alianzas con otros grupos que abogaban por la filantropía científica, la reforma municipal y políticas de vivienda higiénicas y moralizantes.

[22] Ana María Rigotti. *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900 - 1960). Inestabilidad de sus representaciones científicas y dificultades para su profesionalización*, Tesis de doctorado, Rosario, FAPyD, UNR, Noviembre 2003.

medio que logra convertirse en propietario.[23] En esta expansión urbana la pieza clave fueron los barrios jardín que, destinados a sectores medios, ganaron consenso por sobre los barrios obreros suburbanizados y por sobre el conventillo. Con una mirada desde las esferas de poder político estatal, Rigotti señala cómo “se hablaba sin eufemismos sobre las ventajas de la segregación espacial para disolver los efectos de la pobreza y la politización obrera, y para recuperar el centro de la ciudad para la burguesía rosarina”.[24]

Dentro de estos mundos urbanos alternativos, concebidos como artefactos de orden e integración, los barrios de la Vivienda del Trabajador –barrios Parque, Mendoza y Arroyito- se destacan por su excepcionalidad urbana, arquitectónica y de gestión y por haber sido sede desde 1929 de un movimiento social urbano de características extraordinarias, liderado por una asociación de vecinos -el Comité Pro Defensa-. El fuerte sentido de identidad y comunidad -al que concurría su carácter de barrio obrero- fue sin dudas potenciado por la singularidad de su imagen de barrio jardín. Como contrapartida, los reclamos surgidos de una clase constituida desde el gobierno municipal se asocian a lazos de solidaridad generados por su condición de enclaves aislados, que reproducen la sociabilidad de conventillos y fábricas, generando un efecto paradojal.

El fin de esta original experiencia institucional estuvo dado por la intervención federal de octubre de 1935, que terminó con la autonomía municipal y avasalló la autonomía provincial al declarar inválida la Constitución. No obstante, el nuevo Intendente Comisionado Miguel Culaciati -noviembre de 1935 hasta enero de 1938- llevó adelante un ambicioso programa de obras públicas a la vez que establecería una peculiar forma de relación con las agrupaciones vecinales, capitalizando así los avances de la descentralización municipal precedente. La figura del Inspector de barrios fue una manifiesta continuidad con el proceso de expansión de las vecinales de los años anteriores.

Intentando investir su gestión de un sesgo eficientista y apolítico, la pertenencia del comisionado a la Concordancia le permitiría conseguir de las instancias nacionales y provinciales –y en clara asociación con el PDN mendocino- la ayuda necesaria para llevar adelante una intensa actividad en el ámbito de la construcción urbana; la ejecución de obra pública no cuenta aquí con las limitaciones partidarias del demoprogresismo, a la vez que se emplea como una suerte de contrapartida de la ilegitimidad de la gestión.[25]

---

[23] Ana María Rigotti. *Las invenciones del Urbanismo en Argentina*, cit.

[24] *Ibid.*

[25] Se destacan la sanción de la *Ley Provincial de Parques y Paseos N° 2466* que incluyó la construcción de los parques Ludueña y Belgrano.

4.1.3. Modernización administrativa: lo "cívico provincial" a partir de las instancias de descentralización municipal y escolar

Para responder a los nuevos requerimientos asociados al fenómeno metropolitano –y en el marco de la descentralización urbana de las principales ciudades de la provincia- se juzgó imperativo sumar "la cuestión social" a los modos tradicionales de intervención municipal.

Siendo uno de los fines de la gestión demoprogresista "la descentralización de la administración y la autonomía de muchas de las instituciones",[26] es que dos grandes ejes, inscriptos en la tradición liberal, atravesaron la gobernación de Molinas: la cuestión municipal, derivada de la creciente autonomía de los municipios respecto del poder ejecutivo provincial, y la cuestión educativa, basada en la creación de un sistema de Consejos escolares electivos y autónomos. En relación a esto, es interesante señalar que –a la par de las Cartas Orgánicas municipales- los Consejos Escolares, ahora electivos, adquirieron la misma autonomía y facultades en materia impositiva que las comunas. Por ley se determinó que el 25% de todas las rentas que entraran al tesoro provincial fueran destinadas a la educación; de este modo el banco provincial acreditaba cada mes el 75% al gobierno de la provincia y el 25% al Consejo General de Educación. La autonomía contemplaba la designación de docentes y la posibilidad de imponer gravámenes para completar los recursos necesarios.

Si bien es posible resaltar un punto en el que se encuentran ambas cuestiones -a partir de la firme decisión de trasladar el sostén de la educación primaria a una función de orden municipal- en la práctica se comprobó que mientras las comisiones vecinales fueron las elegidas por el municipio para establecer los vínculos orgánicos con los ciudadanos, desde el gobierno provincial, la tesis sostiene que fue a través de la escuela primaria que se construyó la identidad provincial. La Ley de Consejos Escolares Autónomos se ideó como continuidad de los primeros Consejos Escolares de Distrito, que habían comenzado a funcionar en la provincia desde 1924. Ubicados en poblaciones con un mínimo de 500 habitantes, sus miembros eran designados *ad honorem* por el ejecutivo provincial, quedando así excluido el vecindario de la participación en las funciones del consejo: inspección y fomento de las actividades escolares.[27] De este modo, la escuela sigue siendo el instrumento del Estado provincial para llevar su mensaje a la comunidad. En este mismo sentido podemos pensar al edificio escolar, en su doble condición de lugar físico y de emplazamiento funcional, donde el poder se expande constituyendo en la acepción foucaultiana

---

[26] Juan M. Vigo. "Luciano Molinas. El gobernador que cumplió", cit., p 17.

[27] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001.

"minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular".[28]

La nueva organización implicó la transformación del antiguo Consejo General de Educación en una Dirección de Escuelas, que si bien mantenía el control técnico-pedagógico sobre el sistema, limitaba sus facultades por el poder transferido a los consejos distritales. Estos, que comenzaron siendo 292, alcanzaron hasta el momento de la interrupción de la gestión el número de 334.

Paralelamente, como destaca Luis Müller, esta vocación descentralizadora tuvo su aplicación en el ámbito de la salud con la creación de los Consejos Médicos Municipales, cuestiones que, en conjunto, señalan un marcado interés por promover valores de eficiencia y racionalidad en la gestión, en una clara acción de modernización administrativa.[29]

La puesta en relación de estas ideas con la noción de *civics* de Patrick Geddes, permite vincular esta oposición a la centralidad del Estado nacional con la apuesta a una composición de regiones o comunas, donde éstas, más que objetos de planeamiento, son los elementos que proveen las bases para la total reconstrucción de la vida social y política.[30] Peter Hall en *Cities of Tomorrow*, plantea que lo que Geddes proponía era, "en vez de ir a la ciudad, llevar la ciudad a las regiones, distribuyendo tanto la población y la industria como las facilidades cívicas, determinando la clase de equipamiento necesario en los nuevos centros de estas ciudades". Y destaca que la transposición de las ideas de Geddes, atravesaron el Atlántico y fueron adoptadas por la Asociación para la Planificación Regional de América, encontrando eco político con la llegada a la presidencia de EE.UU. de Roosvelt, defensor de las ideas de retorno de la población al campo como cuna de la pureza social. Lo que interesa destacar a partir del reconocimiento de estos referentes es que en nuestro país, tanto las iniciativas encaradas por los radicales entre los que se cuenta el intendente de Buenos Aires Carlos Noel, como del PDP en Santa Fe, pueden considerarse explícitamente inspiradas en determinadas ideas del progresismo norteamericano; son aquellas circunscriptas al plano institucional que abarca a escuelas, hospitales y áreas verdes, entre otros programas, donde lo representacional es dejado en un segundo plano para

---

[28] Michel Foucault. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, p. 214.

[29] Luis Müller. *Modernidades de provincia,* cit.

[30] Geddes estaba en deuda con la geografía, en particular con la tradición francesa: Elisée Reclus (1830-1905) y Meter Kropotkin (1842-1921) ambos geógrafos y anarquistas. Ambos basaron sus ideas en Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). Proudhon argumentaba que la propiedad privada era la garantía esencial de una sociedad libre, ya que ninguno tiene demasiado. Creía que una sociedad así, podía sola proveer las bases para una descentralizada, no jerárquico sistema de gobierno federal. En: Peter Hall, *Cities of Tomorrow*, Oxford, Blackwell Publishers Inc, 1995, p. 143.

priorizar el efecto moralizador, de reforma y reparación social de estos programas.

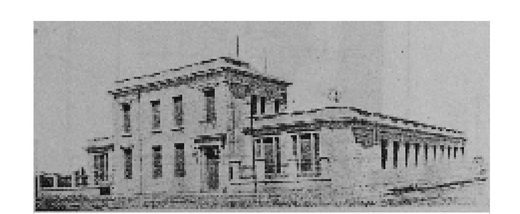
4.1.4. Continuidad de gestión y cualificación escolar: antecedentes y obras

Si bien la modernización administrativa cualifica el ámbito de la educación, no es posible analizar la educación y su edilicia sin atender a la continuidad de determinadas acciones de los gobiernos radicales y demoprogresistas entre 1912 y 1935. Lucía Espinoza marca una suerte de quiebre cuando:

> “En 1912, con la modernización de la legislación electoral, la Provincia ingresa en un proceso democrático más representativo que, hasta el momento, había estado signado por grupos políticos que respondían a la elite dirigente local con una restringida concepción democrática. Desde 1912 hasta 1930 se suceden cinco gobiernos radicales en la Provincia que le otorgarán a la educación pública un lugar privilegiado tanto en las cuestiones pedagógicas como en el enorme impulso tomado por la cuestión edilicia.”[31]

Rasgos de modernidad se asocian a distintas circunstancias: a la creación de las Escuelas Normales mixtas de maestros rurales de Casilda, Cañada de Gómez, Venado Tuerto, Reconquista, Rafaela y Villa Constitución, combinando el aspecto científico-cultural con el aprendizaje de las tareas de campo; al impulso dado por el gobierno de Enrique Mosca (1920-1924) a la enseñanza primaria, donde los cambios a nivel pedagógico estimulan la enseñanza práctica; a la creación de los distritos escolares, las cooperativas escolares y la determinación de la dependencia de las escuelas normales respecto de las comunas de su jurisdicción. A nivel legislativo, la Ley Provincial N° 2005, de 1921, estableció que las matrículas de las escuelas primarias serían gratuitas, es decir, provistas por el Estado.[32]

Tanto en el gobierno de Mosca como en el de su sucesor, Ricardo Aldao (1924-1928), se aseguró la continuidad de gestión en materia educativa al permanecer en sus funciones el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Agustín Araya. Es probable que la vasta obra pública escolar de la década del veinte sea correlato de esta decisión. El financiamiento provino, en parte, de la contratación de créditos mediante la colocación de empréstitos asumidos por el gobierno provincial.



Tipo de escuela de ocho aulas.
Escuela Velez Sarsfield
Santa Fe
Fuente: “Obras del Empréstito del Gobierno de la provincia de Santa Fe”, Revista *Arquitectura,* año 1, N° 7, Rosario, 1927, p. 51.

La revista *Arquitectura,* en su N° 7, de 1927, remarca cómo el Empréstito del Gobierno de la Provincia de Santa Fe tomado por la provincia en 1922 trajo aparejada la intensificación de la obra pública a partir de 1925, destacándose dentro de ella la importancia adjudicada a la

[31] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2005.

[32] Datos extraídos de: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit.



Escuela Nº 88. Juana Manso. 1926
Mitre 2337, Rosario
Proyecto: Por concurso llamado por el Director Administrativo del Empréstito del Gobierno de la provincia de 1922.
Foto: DC



Escuela Nº 85. Esteban Echeverría. 1926
Ayolas 580, Rosario
Foto: DC



Escuela Nº 72. Juan B. Justo. 1928
Vélez Sarsfield 439, Rosario
Fachada principal y patio
Foto: DC

edilicia escolar, por responder con estos edificios, y según esta publicación, a "una necesidad impostergable, desde el punto de vista de la función social del estado".[33] Allí se enumeran las obras realizadas en los dos años transcurridos desde la adjudicación del empréstito: 11 edificios para jefaturas políticas, 16 para comisarías seccionales, 7 para asilos y hospitales y *136* edificios escolares finalizados con 515 aulas y seis escuelas recientemente licitadas; este número incluía "las escuelas económicas de campaña y las más importantes que deben construirse en las ciudades".[34] Además de la notable diferencia cuantitativa a favor de la obra pública escolar, el artículo permite reconocer algunos criterios y estrategias aplicados desde los organismos de gobierno a las construcciones escolares; entre ellos, la discriminación entre los edificios tipo más económicos estudiados para la campaña y las obras destinadas a las "ciudades de importancia", ubicadas en terrenos preferenciales –tanto de barrios consolidados o incipientes- de la trama urbana.

Los edificios escolares del Empréstito de 1922 correspondiente a la Ley 2036 son en Rosario los de las *escuelas Juana Manso*, *Esteban Echeverría* y *Juan B. Justo*. A través de ellos se introdujeron algunos cambios en el género de la arquitectura oficial escolar, donde empezaban a resonar los ecos de las corrientes racionalistas y funcionalistas europeas en auge desde comienzos de los veinte. El más destacado fue la introducción, por primera vez en Santa Fe, de la noción de prototipo edilicio destinado a una función que hasta ese momento en la provincia había sido resuelta como un elemento singular.[35]

La sección Arquitectura de la Dirección Provincial de Obras Públicas estudió diversos tipos de una, dos, ocho y más aulas susceptibles de ampliaciones, y que disponían además de la casa-habitación para el director. Éstos eran aplicables casi exclusivamente a la campaña o zonas suburbanas, donde podían obtenerse terrenos para ubicar los tipos originarios o bien ampliarlos. En todos los casos se observa que la articulación de la planta es mantendiendo una estricta simetría y la disposición de los espacios es a partir de un patio central al cual se accede desde el hall de ingreso. Lingüísticamente persiste el modelo académico, al cual comienzan a sumarse aportes del neocolonial, entendido como superación. Continúa además la simetría en fachada, donde el ingreso principal se acentúa en la cubierta por un frontis.

---

[33] "Obras del Empréstito de la Provincia de Santa Fe", Revista *Arquitectura*, Año I, Especial Nº 7, Rosario, 1927, pp. 50-51.

[34] *Ibid*., p. 50.

[35] Las escuelas tipo para el Plan de Edificación Escolar del año 1899 para Capital Federal fueron las que abrieron el camino desde el Consejo Nacional de Educación a nivel nacional respecto a la introducción de prototipos. En la década de 1920, y posteriormente a las acciones santafecinas a partir del Empréstito de 1922, se comienzan a erigir escuelas respondiendo al *Tipo de Escuela Standard Suburbano para la Capital* [*Cap. I*, pp.60 y 67].

4.2. La Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial

Impulsada por Luciano Molinas, la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial, N° 2369, se sancionó en 1933 y en ella confluyeron diversos rasgos de modernidad. En lo social, la implementación de la laicidad y las escuelas mixtas. En lo administrativo, la elección popular y democrática de las autoridades educativas y la autonomía respecto al gobierno provincial, instrumentada a partir de la descentralización en los Consejos Escolares Electivos de Distrito. Los Consejos, elegidos por las autoridades municipales, tenían la misma autonomía y facultades en materia impositiva que las comunas y entre sus atribuciones estaban la construcción y refacción de edificios escolares.[36]

Mientras que en diversas provincias la presión a sus gobiernos para la aprobación de la enseñanza religiosa obligatoria iba en aumento, un importante programa de reforma de la educación, orientado en la dirección de la enseñanza laica, fue uno de los ejes de la plataforma política del PDP.[37] Esto, en conjunto con los otros aspectos innovadores mencionados, tuvo un fuerte impacto en la reconfiguración tipológico-formal de la arquitectura escolar de la provincia.

Un aspecto interesante tiene que ver con las condiciones de puesta en vigencia de esta ley de educación. Esto sucede en mayo de 1933, por medio de un decreto del ejecutivo provincial y debido a que, remitido a la legislatura el año anterior, no había sido aún tratado en el Senado como consecuencia de las divisiones internas ya citadas que afectaban al PDP y que dificultaban las relaciones entre la legislatura y el ejecutivo. La crisis hacia el interior del partido llegó a transformarse en una de las principales condicionantes de la reformulación estatal, logrando aislar al gobernador de la mayoría parlamentaria. Debido a esto, la promulgación por parte del Poder Ejecutivo de los proyectos por decreto, y ante la negativa de la legislatura de tratarlos, contradijo paradójicamente los argumentos con los que Molinas acompañó el proyecto de instauración de la Constitución de 1921.

---

[36] Espinoza remarca que “la atribución de los Consejos de nombrar el personal de las escuelas resultó un avance significativo ensayado por primera vez en América del Sur”. En: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit., p 57.

[37] A modo de ejemplo, la enseñanza religiosa obligatoria fue instaurada en Buenos Aires por el gobernador Manuel Fresco en octubre de 1936 e implantada en todo el país por el gobierno de facto del Gral. Pedro Ramírez en diciembre de 1943.

4.2.1. La experiencia escolanovista en Santa Fe

El poder reflexionar respecto a la autonomía educativa, a la que se accede a partir de una voluntad política de gobierno que se plasma en lo legislativo, trae aparejado -además de la laicidad- la enunciación de una concepción integral de la educación y una instrumentación a partir de métodos activos.

En la provincia de Santa Fe, las experiencias de tinte escolanovista lideradas por las hermanas Olga y Leticia Cossetini estuvieron propiciadas por el gobierno de Molinas y enmarcadas en el contexto de la sanción de la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial. Cabe aclarar, sin embargo, que en líneas generales la relación con la estructura burocrática escolar fue compleja, tanto por las alteraciones curriculares que estas acciones provocaban como por las posiciones políticas de avanzada y la militancia sindical de muchos de estos docentes. Resumiendo este ideario Olga Cossettini enunciaba:

> "La educación no puede ser valorada en base a la mera enseñanza. Su contenido debe ser fundamentalmente político en cuanto se refiere a afirmar la democracia; aplastar el fascismo, detener a los imperialismos y crear una conciencia colectiva, constructiva y fraternal que asegure a las nuevas generaciones una vida liberada económicamente con libertad de acción y de pensamiento."[38]

La primera de estas experiencias en suelo santafesino es conocida como *Escuela Serena*, llevada a cabo por Olga Cossettini en la *Escuela Carrasco* de la ciudad de Rosario entre los años 1935 y 1950. Se inscribe -atendiendo aquí a la clasificación de Adriana Puiggrós- dentro de las posiciones transgresoras del escolanovismo,[39] que modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social.

Tanto Olga Cossettini como su hermana Leticia estaban vinculadas al PDP liderado por Lisandro de la Torre; ambas tuvieron un fuerte vínculo con la comunidad y defendieron activamente posiciones gremiales. En 1935, durante el gobierno de Molinas, Olga fue elegida Directora de la *Escuela Dr. Gabriel Carrasco* por el Consejo Escolar de Distrito y en ese mismo año se le otorgó el carácter de "escuela experimental", lo que implicaba la "autonomía didáctica".[40]

---

[38] Conferencia de Olga Cossettini. Reproducida en: Marcela Pelanda. *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*, Rosario, Ediciones IRICE, 1996.

[39] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 40.

[40] Otorgamiento en mérito a su trabajo en la Escuela Normal Provincial de Rafaela. Más adelante, y una vez que se deja de lado la reforma educativa implementada por Molinas, el Consejo General de Educación ratifica la autonomía didáctica de la escuela y dispone su

El accionar de "las Cossettini" estaba influenciado por el idealismo italiano de Giuseppe Lombardo Radice y Giovanni Gentile, que reaccionaba contra la pedagogía positivista en cuestiones como las clasificaciones y esquemas psicológicos y didácticos, el tecnicismo pedagógico, la fragmentación disciplinaria y el carácter normativo de la educación. Estableciendo vínculos indisolubles entre Filosofía y Pedagogía, y asociando educación a la "formación, desenvolvimiento y devenir del espíritu" se plantea la adaptación del espíritu humano en función de los intereses particulares que reinan en un momento u otro; de allí también la concepción histórica según la cual no se puede determinar en abstracto el contenido de la educación para todos los lugares y todos los tiempos.[41] Desde este ideario también la disciplina era redefinida como "estado de equilibrio entre las almas".

En sus ideas se advierte además una particular preocupación por la articulación entre lenguaje, ciencia y arte infantil. "En la ciencia incipiente estaba el ejercicio de la libertad y el ejercicio de las manos que hacen, construyen e inventan", enunciaba Leticia en una entrevista que se le realizó en 1998.[42] También criticaban a las ideas positivistas por haber penetrado en la cultura y en la escuela a través no sólo de los programas, sino también de los libros y los métodos, reduciendo el conocimiento estético a una simple distracción o juego. A ello contraponían el espíritu como actividad, "ese hacer espiritual (que) significa vida, creación, emoción, ciencia, arte y moralidad".[43] Esto evidencia el borrar en su propuesta pedagógica los límites entre ciencia y arte, instrumentándose esto en la transformación de las rutinas y prácticas escolares respecto a horarios, programas, temas y métodos.

La expresión creadora del niño no provenía de un orden sino que, contrariamente a la escuela tradicional, surgía en aquellos espacios que posibilitan e incentivan los intereses del niño. La estrategia pedagógica consistió de este modo en la preparación del ambiente escolar, donde la educación estética era entendida tanto como vehículo para la expresión y como posibilidad de acceder a la interioridad del niño.

Contrariamente al ideario positivista, la vinculación del niño con la sociedad fue clave en este discurso pedagógico, siendo la misión de la escuela construir el lazo entre infancia y sociedad con efectos mutuos, acentuando el rol protagónico de la escuela pública en la comunidad. En el marco de esta experiencia que ligaba la escuela con el barrio, su gente y el

---

dependencia de la Inspección General de Escuelas. La escuela continúa como experimental hasta 1944 en que se le quita esta condición.

[41] Lorenzo Luzuriaga. *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1992 (1968), pp. 201-204.

[42] "Entrevista a Leticia", en *Novedades Educativas,* Nº 91, Julio 1998, p. 52.

entorno natural con su fauna y su flora, Rubén Biselli señala cómo la imagen visual constituye una constante en la pedagogía desarrollada por las hermanas Cossettini.[44] Por otra parte, pone de relieve la importancia que se le adjudicaba a la tarea de observación constante y sistemática volcada en el cuaderno como indispensable instrumento: "el cuaderno se constituye así en esta propuesta en un espacio en el que interaccionan, junto con el maestro y el alumno, el contexto –tanto natural como urbano- y la comunidad".[45]

En el transcurrir de este ensayo experimental la ideología de Olga Cossettini fue cambiando, acentuando el rol del protagonismo social de la escuela pública y su papel propulsor de los cambios en la sociedad. A medida que se alejaba del idealismo de Lombardo Radice y Gentile, aumentaba la influencia de la filosofía de John Dewey [*Cap. I*, p. XX]. Pero el momento histórico-político en el que se desarrollaron estos últimos años de su trabajo en la experiencia no podía aceptar "tan revolucionario pensamiento", evidenciado en sus discursos, en la escuela con los niños y en las actas de personal.







Escuela Provincial Nº 69. Dr. Gabriel Carrasco. 1929
Rosario
Fotos: DC

No podemos hablar de correlato material directo en las *escuelas experimentales* designadas por esta gestión, al desarrollarse la obra de las hermanas Cossettini en Rosario a partir de 1935 y la escuela Carrasco haber sido construida en 1929. Sí podemos referirnos a un edificio provincial con determinadas características posibilitantes de estas prácticas. Situado en esquina, con ambas fachadas alineadas con la línea de edificación, su destino institucional queda restringido al bloque de acceso que sobresale en altura, integrándose las alas laterales a la altura de las construcciones linderas. En esta obra los aportes del neocolonial –evidenciados en la utilización de la cubierta de tejas, las grandes galerías y la importancia del gran patio central- prevalecen y evidencian una superación respecto al modelo académico de los años anteriores. El prototipo de las obras del empréstito de 1922 es dejado de lado, utilizándose un planteo en "L" con dos galerías hacia ambas calles en torno a las cuales se ordenan las diecisiete aulas. El volumen único y compacto de los edificios del empréstito deja paso a un volumen en esquina, donde se ubica el ingreso principal, de dos plantas, flanqueado por dos tiras de una sola planta. Los espacios intermedios, generados por galerías, señalan la transición de la calle al hall principal, y de las aulas al patio central. La escala de la puerta principal es filtrada por tres perforaciones con arcos de medio punto que dan a la calle,

[43] Olga Cossettini. "Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe", 1935, en: *Olga Cossettini y Leticia Cossettini. Obras Completas*, Santa Fe, AMSAFE, 2001, p. 22.

[44] R. Biselli, M. Fernández y M. Welti. *Desarrollo de experiencias alternativas de enseñanza: imagen y educación en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950).* Extraído desde: http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_1/Welti_%20Pon.htm

[45] *Ibid.*

donde la impronta institucional se visualiza más en la repetición que en la escala. En la parte superior el único balcón añade interés a la composición. En correspondencia con la puerta de ingreso se encuentra el hall, evidenciado desde el patio por su curvatura en el muro. Las aulas ventilan hacia la calle y se accede a las mismas a través de las grandes galerías, que a su vez conectan con el patio.

Sus amplias galerías, su patio central, una escala que versa entre lo institucional y lo doméstico, sumado a su implantación en una esquina estratégica del barrio Alberdi,[46] nos lleva a localizar a esta obra a mitad de camino entre los prototipos provinciales de la década del veinte [p. 158] y las escuelas donde comienzan a aplicarse las experiencias modernas en Arquitectura. La *escuela Carrasco* se constituye así en una asociación valedera para reflexionar sobre estos vínculos que estaban surgiendo entre Arquitectura y Pedagogía modernas, en el marco de una gestión como la demoprogresista que, si bien no propició, otorgó el infrecuente sustento político necesario para viabilizar esta clase de experiencias.

4.2.2. El lugar de la arquitectura: la edilicia escolar en contexto

Como en el resto del país, la arquitectura escolar en Santa Fe hasta comienzos del siglo XX fue la de las escuelas particulares pertenecientes a órdenes religiosas, funcionando las escuelas fiscales en casas alquiladas o donadas que habían sido erigidas con otros fines programáticos.

La relación entre escuelas particulares y estatales se invirtió a favor de las segundas a partir de la primera década del 1900, cuando la construcción del edificio escolar comienza a visualizarse como símbolo de pertenencia urbana en el contexto de la configuración de los barrios en formación. Esto se reforzaba con la llegada -en la mayoría de los casos complementaria- de servicios de infraestructura provistos por la municipalidad tales como alumbrado, pavimentos, espacios verdes, transporte. A su vez -y atendiendo a las relaciones que se establecieron entre la maquinaria educativa provincial y la sociedad civil- estas escuelas, a través de su edilicia, se constituyeron en el soporte sociocultural de las gestiones, siendo fundamentales para su aceptación y arraigo en la memoria popular.

En las ciudades de Rosario y Santa Fe -y si bien la nueva Constitución, emulando la experiencia de las cartas libres norteamericanas, establecía el derecho de los municipios de primera categoría para dictarse su propia Carta Orgánica- no se pudo avanzar respecto a determinadas atribuciones en materia de instrucción pública debido a restricciones

---

[46] A dos cuadras de la plaza central de esa zona y a una cuadra de la arteria de circulación principal, hoy Boulevard Rondeau. Este barrio era un pueblo, separado de Rosario, que fue anexado a la ciudad en 1918.

explícitas de la Constitución Provincial. En materia edilicia, y si bien entre las funciones de los Consejos Escolares de Distrito estaban las refacciones y la construcción de nuevos edificios escolares, quedan explicitados los ámbitos de incumbencia. Como bien especifica Vigo:

> "El gobierno proporcionaba la mano de obra, y dirigía el trabajo. El resto lo ponía el pueblo, que donó globalmente en la provincia más de 2.000.000 de ladrillos. Las aberturas y demás obras de carpintería se hacían en la Cárcel Modelo de Coronda –los penados tenían sueldo-. Se construyeron alrededor de 100 edificios en menos de tres años, a costos ínfimos."[47]

Observamos entonces que el gobierno provincial se sigue reservando para sí el dominio del proyecto y -consecuentemente- de la imagen de estas instituciones en tanto el cómo se representan constituye una parte estratégica de su discurso.

La educación quedó así supeditada al gobierno provincial, del mismo modo que su edilicia. Los edificios provinciales se instalaban de este modo en los nuevos barrios con una modernidad a través de la cual se buscaba dar cuentas concretas del accionar del Estado provincial, en un correlato similar -a otra escala- a la instalación de las obras nacionales en estas provincias.

4.3. El Departamento de Construcciones Escolares como piedra de toque de la arquitectura provincial

> "Al auge de la arquitectura moderna en los años '30 se le sumó una clase dirigente provincial, apoyada por la clase media, que se caracteriza por su acción transformadora en el campo social y la continuidad de las obras públicas, dentro de las cuales las escuelas tuvieron un lugar privilegiado."[48]

La cita del acápite, perteneciente al trabajo de Lucía Espinoza, resulta elocuente respecto a la importancia de la educación primaria como uno de los ejes de las profundas transformaciones políticas por parte del PDP, signada por la Ley de Educación de 1933. El correlato material de esta Ley en lo que refiere a arquitectura escolar y a la historia urbana de la provincia se dio a través de la incorporación desde el Departamento de Construcciones Escolares de particulares preceptos de la nueva Arquitectura.

Como referencia respecto al lugar adjudicado a la educación en la Carta Orgánica provincial, durante la gestión de Molinas se otorgó estructura orgánica y funcional a la Dirección de Construcciones Escolares,

---

[47] Vigo, Juan M. Vigo. "Luciano Molinas. El gobernador que cumplió", cit., p. 18.

[48] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit., p. 59.

comenzando una etapa trascendental para la arquitectura pública santafecina. Si bien el Departamento de Construcciones Escolares (DCE) se había creado en 1931 en el ámbito del Departamento de Obras Públicas de la Provincia (DOPP), al asumir Molinas la gobernación -en febrero de 1932- aún carecía de estructuración y no había registrado mayor actividad. Con una estrategia similar a la de los casos de Córdoba y Mendoza, la decisión política de consolidar este organismo a través de la incorporación de jóvenes profesionales y estudiantes avanzados de la carrera de Arquitectura que la Universidad Nacional del Litoral (UNL) dictaba en Rosario, resulta clave para comprender el giro que se produciría poco tiempo después en la arquitectura pública santafecina a partir de la edilicia escolar.

La excepcionalidad en el mapa nacional de la existencia de un departamento específico para construcciones escolares revela, por un lado, la importancia adjudicada a este género y, por otro, habilita el análisis de la edilicia escolar como campo específico en sus búsquedas e indagaciones.

Tanto la reconfiguración tipológica y formal de las escuelas como los prototipos escolares para los medios urbano y rural aparecen dentro de esta trama de renovaciones del Estado provincial, inscriptos en un proceso de transformación político y social que se viene gestando en la provincia desde 1912, y que forma parte de otros procesos de modernización -pedagógico y disciplinar- que trascienden el ámbito provincial y también nacional, pero que tienen un particular desarrollo en Santa Fe. En este registro, un rasgo de modernización de la gestión de Molinas fue el dotar a las oficinas técnicas de profesionales "idóneos" para el desarrollo de proyectos, abogando mediante esta estrategia por la eficiencia y racionalidad en la gestión y producción de las infraestructuras, equipamientos y edilicia pública. Las ciudades de Rosario y Santa Fe fueron las cabeceras de un plan de obras delineado para todo el territorio provincial, donde la edilicia se constituiría en la presencia física y simbólica de la gestión.

Una de las hipótesis que articula la tesis de Luis Müller,

> "… es aquella que visualiza en el Estado provincial un decidido promotor de la nueva arquitectura, en una actitud proclive a asociar su imagen con las ideas de progreso y racionalización administrativa sustentadas desde una difusa acepción del concepto de 'modernidad'. Consecuencias tal vez no perseguidas directamente desde la voluntad política, pero sí evidenciadas por las numerosas construcciones particulares que se alinearon en esta tendencia, sugieren que la fuerte presencia de la obra pública contribuyó a instalar esta imagen de renovación".[49]

---

[49] Luis Müller. *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*, cit.

De este modo en la década del treinta comenzaron a instalarse en la provincia experiencias modernas en Arquitectura, que se emplearon en el caso particular de las escuelas como instrumento de este nuevo ideario educativo en el que se condensaban los ideales –también de voluntad homogeneizadora- de la gestión demoprogresista.

Aquí también se observa una diferencia clave respecto a las ciudades de Santa Fe y de Rosario. Mientras en la ciudad capital la nueva arquitectura es introducida a través de las obras del Estado provincial –con las escuelas primarias a la avanzada-, en la ciudad de Rosario la arquitectura moderna es introducida -vía la Facultad de Arquitectura de la UNL con sede en Rosario- a través de la edilicia privada.

4.3.1. La cooptación de los jóvenes profesionales: Bertuzzi y Navrátil

Una de las posibles explicaciones respecto al salto de calidad en la obra pública santafecina y a la incorporación desde la edilicia escolar oficial de lo que en esta tesis se denomina arquitectura moderna de carácter racionalista se asocia a la contratación en 1933 en el DCE de la provincia de dos estudiantes de arquitectura: Salvador Bertuzzi[50] y Carlos Navrátil.[51]

Hemos visto que la definición de la imagen de la escuela primaria provincial en las primeras décadas del siglo XX trajo aparejada la necesidad de construcción de edificios escolares en todo el territorio provincial. Esto implicó también la necesidad de conformar las correspondientes oficinas técnicas con aquellos profesionales que supieran materializar los preceptos del gobierno provincial.

La decisión por parte del Estado provincial de otorgarle un nuevo impulso a las oficinas técnicas y, en consecuencia, un mayor reconocimiento a la figura del funcionario público condujo a la incorporación

---

[50] Salvador Bertuzzi (1904-1975) nace en Santa Fe en el seno de una familia de inmigrantes vinculados a la construcción. Se recibe de Técnico Constructor Nacional en 1921 en la Escuela Industrial de la Nación y durante los últimos años de la década de 1920 y los primeros de 1930 inicia su actividad profesional construyendo un par de casas particulares y como sobrestante de obra en la construcción del Banco Provincial en la ciudad de Rafaela. En 1933 -antes de terminar su carrera- el gobernador Luciano Molinas lo contrata como Jefe del Departamento de Construcciones Escolares, obteniendo su título de arquitecto dos años más tarde. Tuvo una activa participación en la vida social y política como lo atestigua su actuación como intendente de Unquillo –Córdoba-, o su paso por la vicepresidencia de la SCA, división Rosario, en los años siguientes a su graduación como arquitecto.

[51] Carlos Navrátil (1910-1972) nace en Rosario y desde niño se vincula con la construcción a partir del oficio de hormigonero de su padre inmigrante. Obtiene el título de arquitecto en 1935, siendo reconocido su trabajo de tesis de graduación con el premio Mitre. Reside en la ciudad de Santa Fe en dos ocasiones, ambas en relación a cargos en la función pública: un año antes de recibirse de arquitecto, contratado en 1934 por la DCE que dirige Bertuzzi y en 1942, para trabajar en la Dirección de Arquitectura Sanitaria ocupando el cargo que dejara el arquitecto Wladimiro Acosta. Desde esta dirección se proyectan los Hospitales de Firmat y Barrancas y, en 1946, diseña los Pabellones de Oligofrénicos de Oliveros y el Centro Antituberculoso de Rosario.
Entre las principales obras realizadas con Bertuzzi se cuentan las escuelas Vicente López y Planes y Cristóbal Colón en la ciudad de Santa Fe (1935/36) y, la sede del entonces Instituto Experimental de Investigación y Fomento Agrícola (1937) dependiente del PE provincial, actual Ministerio de Agricultura, Ganadería, Industria y Comercio de la provincia.

de jóvenes profesionales.[52] Esto transformó la posición de los arquitectos quienes encontraron nuevos modos de actuación como técnicos incorporados a los aparatos del Estado. Este proceso alentó la emergencia del “arquitecto funcionario” que, sin renunciar a su firma y a cierta originalidad propia del profesional liberal y de su pretendida función de artista, aceptó y pugnó por integrarse a las oficinas públicas como experto.[53] Se plantea aquí una idea de arquitectura burocrática en sentido positivo que, entre otras cosas, permitió imaginar prototipos estandarizados para ser repetidos en el territorio, posibilitando desde y a través de la arquitectura una homogeneidad y equidad que las diferencias sociales y regionales desmentían en los hechos.

Bertuzzi y Navrátil fueron los dos jóvenes provenientes de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que, sin haber concluidos sus estudios, fueron convocados para integrarse al DCE de la provincia. Bertuzzi fue designado jefe de este organismo en 1933, dos años antes de recibirse de arquitecto pero haciendo uso de su título de Técnico Nacional en la especialidad Construcciones obtenido en la Escuela Industrial de la Nación dependiente de la UNL. Un año después se sumó a la repartición su compañero de estudios Carlos Navrátil, quien también se recibió de arquitecto en 1935.

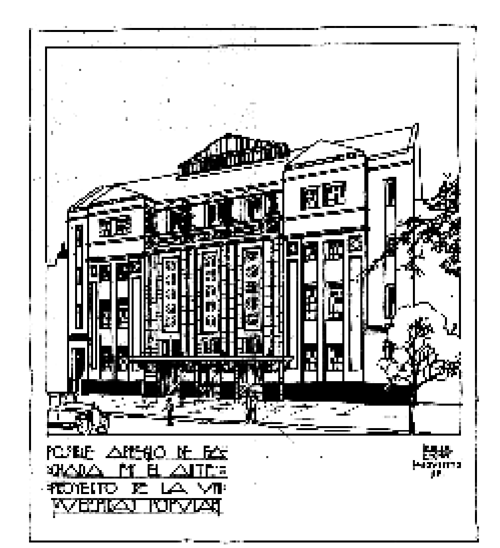
Ambos habían sido destacados alumnos de Hilarión Hernández Larguía y Ermete de Lorenzi en la Escuela de Arquitectura de Rosario. Este último era también por esos años miembro del Directorio del Departamento de Obras Públicas provincial y desde esta asociación podría resultar verosímil que esta vinculación con De Lorenzi sea el motivo del ingreso al DCE de estos jóvenes, idóneos para una tarea que requería –además de conocimientos específicos- un espíritu de experimentación con las nuevas formas arquitectónicas. Además, siguiendo una reflexión de Müller, el carecer de experiencia profesional y burocrática les otorgaba una “posición de relativa independencia frente a las condiciones ya consolidadas por el campo profesional y les permitía un mayor margen de autonomía respecto de las tradiciones instaladas”.[54] Puede también tratarse de una influencia el seguimiento continuo que hicieron de los desarrollos de estas tendencias en el plano internacional, ya que está comprobado que por sus oficinas circulaban publicaciones y revistas extranjeras, razones éstas que permiten pensar a este núcleo profesional como convenientemente formado y

---

[52] Nos alejamos con esta afirmación del accionar de la estructura estatal tendiente a “capturar la elite intelectual más calificada que, además, cuente con un adicional de prestigio social que garantice cierta conformidad inicial frente a la obra pública”. La cita pertenece a: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit., p. 65.

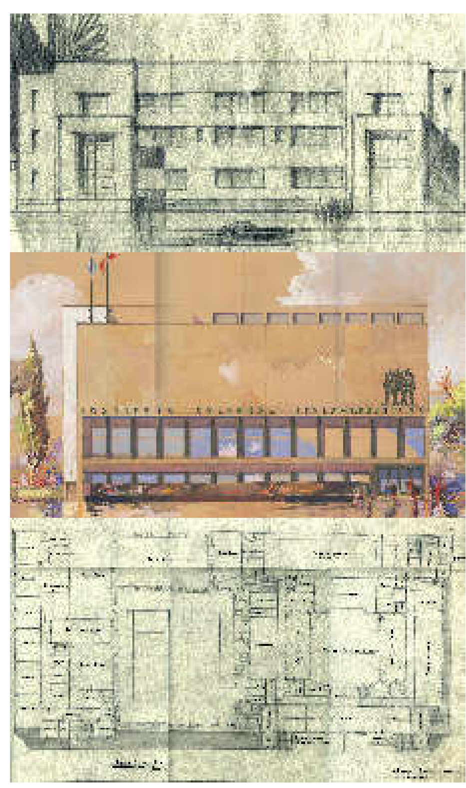
[53] Sobre esta figura del arquitecto funcionario ver: Jorge F. Liernur. *From avant-garde to expertise. The Changing role of the Modern Movement‘s leaders after the Second World War; the Latin American scenario*, inédito, 2003.

[54] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.





Proyecto para la Universidad Popular. 1928
Arq. Ermete De Lorenzi
Moreno 1132, Rosario, no realizado
Fachada y planta baja
Fuente: Fondo Documental Ermete De Lorenzi (FDDL)



Proyecto para el Instituto Cultural Italo Argentino. c. 1935
Opciones de fachada y planta baja
Arq. De Lorenzi, Otaola y Roca.
Capital Federal.
Fuente: FDDL

actualizado. Los premios obtenidos en el Vº Congreso Panamericano de Arquitectura así lo afirman.[55]

El accionar de Bertuzzi y Navrátil se percibe como el de “profesionales neutros”, no arraigados con una gestión en particular sino más comprometidos con una arquitectura que se estaba gestando y con la posibilidad a través de estas administraciones de un terreno propicio para poner en práctica estos “sueños de modernidad”*;*[56] ideario que plasmaron en la capital provincial tanto desde el DCE como desde la sociedad profesional que conformaron.

4.3.2. La reflexión a través de las escuelas Colón y López y Planes

Interesa destacar la atención -y posible influencia sobre estos arquitectos- de Ermete De Lorenzi a la temática de la edilicia escolar, desplegada en proyectos tales como la Universidad Popular (Rosario, 1928) y el Instituto Cultural Italo Argentino (Capital Federal, c. 1935);[57] así como en la adquisición de bibliografía específica de esta temática en sus viajes a Europa y de la suscripción a revistas de arquitectura internacionales donde el interés por la edilicia escolar comenzaba a ser recurrente desde fines de la década de 1920,[58]

A través de De Lorenzi podríamos pensar también el acceso de Bertuzzi y Navrátil a la arquitectura moderna italiana; la impronta del carácter racionalista propia del *Movimento Italiano per l’Architettura Razionale* (MIAR)[59] se reconoce en el análisis de esta tesis de los edificios

---

[55] *Ibid.*

[56] Ver: Noemí Adagio. “Profesionalización y enseñanza académica. La formación de los arquitectos en debate (1900-1930)”, *Argumentos,* Rosario, Laborde Editor, 2003, pp 143-163

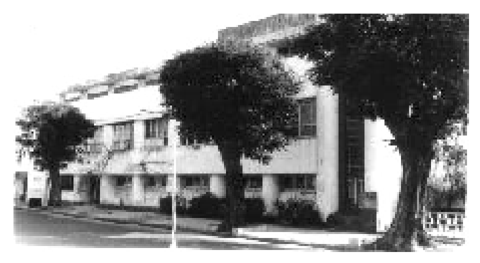
[57] La atención a esta temática continúa en proyectos de las décadas posteriores como la Casa del Maestro (Rosario, 1947), la Escuela Eva Perón (Santiago del Estero, 1949) y la Escuela de Mecánica General San Martín (Capital Federal, 1950).

[58] A modo de ejemplo: G. Minucci. *Scuole.* Ulrico Hoepli Editore Milano. Milano, 1936.

[59] El movimiento racionalista italiano se constituyó por breve tiempo como un organismo oficial en el MIAR, fundado en 1931 en ocasión de la tercera exposición del Gruppo 7 en Roma. Esta manifestación fue acompañada por un provocativo panfleto titulado “Informe a Mussolini sobre la arquitectura” donde se declaraba que la arquitectura racionalista era la única expresión auténtica de los principios revolucionarios fascistas. Tres semanas después de inaugurada la exposición la Unión Nacional de Arquitectos repudió la misma obra que antes había patrocinado, declarando que la arquitectura racionalista era incompatible con las exigencias retóricas del fascismo.
El accionar de este grupo se podría resumir como una síntesis entre los valores nacionalistas del clasicismo y la lógica estructural de la era de la maquina, entre el Novecento y el vocabulario dinámico del constructivismo. En Italia el sustrato clásico no puede dejar de marcar la nueva arquitectura; por ello la distancia con el extremismo de algunos europeos.
La nueva arquitectura que plantea el MIAR propone una regularidad revisando conceptos de arquitectura en su relación con la sociedad. Resultado de una estrecha relación a la lógica, a la racionalidad, a través del empleo constante de la racionalidad; de la perfecta coherencia del edificio con los fines propuestos. Entre sus recursos predominan el elementarismo geométrico, el predominio de la horizontalidad (definido o velado por la trama estructural), el rechazo de la perspectiva central para priorizar el dinamismo tridimensional, el empleo de planos para evitar la caja, los juegos estructurales. Datos extraídos de: Kenneth Frampton. *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona, Gili, 1980, p. 206.



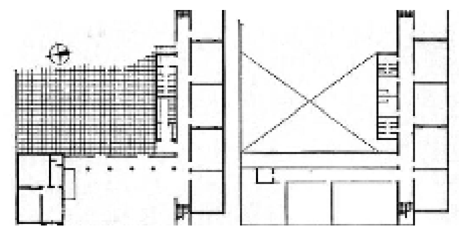
Escuela Cristóbal Colón. 1934-1936
Ciudad de Santa Fe
Proyecto: Bertuzzi y Navrátil
Vista avenida Gral. López.
Fuente: www.paraconocernos.com.ar



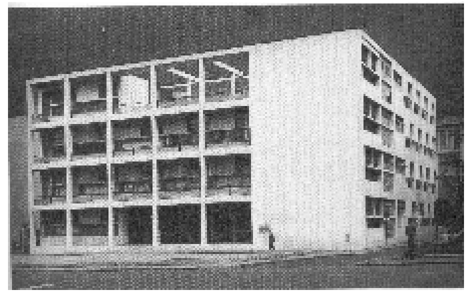
Escuela Cristóbal Colón. 1934-1936
Fachada calle Francia
Fuente: Fototeca INTHUAR, FADU, UNL



Escuela Cristóbal Colón
Estado actual



Escuela Cristobal Colón. 1934-1936
Plantas
Fuente: Inventario. 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe. Santa Fe, Centro de Publicaciones, UNL, 1993.



Casa del Fascio. 1932-1936
Arq. Giuseppe Terragni
Como, Italia.

de las escuelas primarias provinciales Cristóbal Colón y Vicente López y Planes.

Escuela Cristóbal Colón

La resolución de este edificio suma una nueva escala y carácter a la edilicia pública santafecina, manifestando un quiebre con la tradición disciplinar plasmada en los edificios existentes.

Vinculada al área central y localizada sobre una importante avenida, la escuela es resuelta con un partido en "L" que rodea un gran patio central. El exterior, de gran abstracción formal, se integra a la fachada urbana construyendo la manzana, pero a la vez denota su alusión a lo público-institucional sin recurrir a la simetría y apelando, en su lugar, a la articulación de volúmenes compuestos por planos ciegos y perforados en distintos ritmos. Se inscribe en una tendencia que, como tantos ejemplos de la arquitectura internacional, reúne elementos del racionalismo y del expresionismo, que se hacen visibles tanto en los detalles (cuestión en la que Bertuzzi y Navrátil ponen especial esmero a lo largo de toda su obra), como en la resolución general, en la que se destacan los aventanamientos rehundidos, la visera que cubre el remate en toda su extensión y la torre de la escalera, que sobresale como volumen vertical haciendo de "fuelle" en la esquina.[60]

El juego de la articulación volumétrica a partir del quiebre y del módulo ciego de la esquina evidencia los distintos programas -administrativo, escolar, de encuentro- que confluyen en el edificio. Pero además, estos recursos permiten desarticular los planos y leerlos por separado, visualizando siempre en perspectiva la secuencia plano-grilla-receso-grilla, y jerarquizando de este modo los planos calados a partir de los preanuncios que realizan el plano ciego y la verticalidad del mismo; esto denota las variaciones respecto a actividades y especialidad interior.

Las relaciones a nivel compositivo y formal con el proyecto contemporáneo de la Casa del Fascio (1932-1936) de Giuseppe Terragni, miembro fundador del *Gruppo 7* y posteriormente integrante del MIAR, contribuyen a visualizar en el racionalismo italiano un importante referente de estos arquitectos.

Escuela Vicente López y Planes

Su emplazamiento, en la primera periferia oeste del anillo de avenidas importantes, está orientado a promover urbanidad en un barrio en conformación, donde la escuela surge también como producto de una activa

---

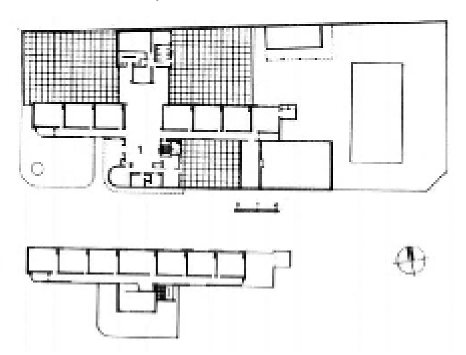
[60] Müller destaca que a través de los pocos registros que se conservan, es posible apreciar que en un primer anteproyecto este elemento no estaba resaltado como volumen sino inscripto en el conjunto general. En: Luis Müller. *Modernidades de provincia,* cit.



Escuela Vicente López y Planes. 1934-1936
Santa Fe
Proyecto: Bertuzzi y Navrátil
Vista avenida Gral. López.
Fuente: www.paraconocernos.com.ar



Escuela Vicente López y Planes
Foto: Lucía Espinoza



Escuela Vicente López y Planes. 1934-1936
Santa Fe
Plantas baja y alta
Fuente: Inventario. 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe. Santa Fe, Centro de Publicaciones, UNL, 1993.

participación vecinal. Quizás esto haya alentado a los proyectistas a que la disposición en esquina ofrezca un espacio público al vecindario, colocando el ingreso hacia uno de los márgenes y rompiendo así, aquí también, con la simetría del planteo. Esta plaza oficia de marco y otorga jerarquía al edificio a la vez que materializa una voluntad receptiva por parte de la institución escolar.

El edificio manifiesta su intencionalidad de comulgar con los códigos de la ciudad moderna, tanto en su reconocimiento del entorno inmediato, en la búsqueda de relación urbana con la creación de la plaza de acceso, como en la apelación a los planos y volúmenes curvos. Una nueva sintaxis se incorpora aquí entre la composición de los espacios interiores y el lenguaje de las fachadas –asimetría, formas geométricas puras (donde se combinan planos y volúmenes), aventanamiento corrido, predominio de la horizontalidad, empleo del ladrillo de prensa para el zócalo de la fachada como reflejo de la introducción de nuevos materiales, etc.

El partido del edificio propone una transformación radical respecto de las tipologías escolares utilizadas hasta el momento, ubicándose además como una de las primeras obras de la modernidad racionalista en la ciudad. La tipología abierta se extiende en tiras que se despliegan en ambos sentidos para lograr luz y ventilación, delimitando las funciones por bloques. Müller destaca cómo los recursos formales adoptados se muestran receptivos particularmente de algunas manifestaciones de la arquitectura moderna del centro-norte europeo, combinando volúmenes de revoque blanco con otros resueltos en ladrillo y fajas, que realizan un juego de claroscuro destacando determinados sectores.[61]

La diferencia con la utilización de las tipologías abiertas de la década del treinta en Santa Fe reside en su emplazamiento: mientras en muchos casos estas tipologías son empleadas en zonas suburbanas o rurales, en directa relación con los espacios verdes abiertos, las proyectadas por la DGE son escuelas urbanas y en esquina, como los dos ejemplos analizados. El empleo de tipologías abiertas en áreas urbanas comenzará a incorporarse también durante estos años en los *prototipos Standard Urbanos* para Capital Federal proyectados hacia 1933 y ejecutados en los años siguientes. Además, el situarse una en el área central y otra en la periferia en conformación posibilita ahondar en las distintas estrategias tenidas en cuenta respecto a implantación urbana a pesar del empleo de un mismo código lingüístico.

El planteo horizontal, la articulación volumétrica, la experimentación con planos, curvas y materiales y el intencional abandono de la simetría

---

[61] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.

contribuyen a conformar este carácter racionalista donde la estética abstracta se entiende como la resultante de la experimentación con los elementos propios de la arquitectura y de replanteos de todo el aparato proyectual. Dejando atrás cualquier referencia a la monumentalidad y evidenciando la voluntad de despojar a la arquitectura de solemnidad y rigidez institucional, alejándose de la imagen del templo escolar y de los ejemplos provenientes de la educación confesional.

Los cambios en los códigos de representación son también consecuencia de la aplicación de estrategias propias del carácter racionalista. La representación institucional surge así como resultante de una experimentación disciplinar que se manifiesta con una multiplicidad de variantes. Y si bien Espinoza reconoce un campo de experimentación donde "la incorporación del lenguaje modernizante a la ciudad desde los edificios escolares estatales no anula la diversidad, la voluntad de homogeneización -que puede reconocerse como una de las constantes dentro de la temática específica de la arquitectura escolar",[62] creemos que la reflexión excede el código lingüístico, siendo éste una resultante de replanteos de base. Es por ello que estos ejemplos no se repiten sino que manifiestan múltiples posibilidades de estas innovadoras alternativas, inscribiendo a "estos edificios en la instancia de un momento inaugural que prontamente fue traspasado por la decidida integración de este tipo de arquitectura en un importante volumen de obra que se construyó en los años siguientes en Santa Fe".[63] Y donde es probable que el empleo de los códigos de la nueva Arquitectura sí hayan quedado restringidos a lo lingüístico.

Estas escuelas primarias marcaron un quiebre en la producción de la arquitectura pública santafesina, y desde este lugar consideramos que la incorporación de Bertuzzi y Navrátil se inscribe en una voluntad de gobierno de apelar a una renovada arquitectura como índice programático de su plataforma política; el emplear con conocimiento y conciencia los recursos en cuanto a resolución y criterios proyectuales de la arquitectura moderna es mérito de estos arquitectos.[64]

Si bien se ha propuesto circunscribir el análisis de la edilicia escolar provincial al caso de Rosario -y como haremos en el capítulo siguiente-,

---

[62] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit.

[63] Lucía Espinoza y Luis Müller. *Navrátil/Bertuzzi. La generación del cambio y el nuevo carácter de la arquitectura pública en Santa Fe, 1935-1945*, inédito.

[64] Un dato que resulta elocuente es que unos años más tarde (entre 1946 y 1956) Bertuzzi será titular de la cátedra de Teoría de la Arquitectura. Allí se ocupa de la vivienda en sus múltiples variantes (individual, colectiva, estable, momentánea, etc.), descompuesta en sus elementos primarios: artefactos, recorridos, funciones por ambientes, a la manera de Neufert, a quien tiene como principal referencia bibliográfica. No podemos dejar de destacar que en los fundamentos del programa de Bertuzzi, se asocian sin reservas, la filosofía de Taine, la visión espacialista de Zevi, las reflexiones sobre el valor estético de Micheletti, la resumida versión de la arquitectura de Gromort y la *Arquitectura como Arte para todos* de Talbot Hamlin. Programa de Teoría de la Arquitectura I (entre 1946 a 1956). Titular: Salvador Bertuzzi, Adjunto: Elio Mario Sinich. En: Adagio, Noemí y Rosado, José Luis. *Teoría en discusión*. Inédito.

resulta imprescindible a los efectos de estudiar las decisiones tomadas desde las oficinas técnicas, el análisis de estas dos escuelas por ser los dos primeros edificios proyectados por Bertuzzi y Navrátil desde la DCE para la ciudad de Santa Fe. Si bien ambos llegaron a construirse, la interrupción del mandato de Molinas por la intervención federal, sumado a los conflictos del PDP en el gobierno ya analizados, impidió que la producción de este organismo se desplegara como complemento y manifestación de la reforma política.

A diferencia de lo que ocurría por esos años en Rosario, donde paradigmáticos edificios modernos ya estaban construidos, Müller destaca que ambas escuelas son erigidas en momentos en que en la ciudad de Santa Fe asomaban, escasamente, apenas un par de viviendas particulares que incorporaban rasgos de las nuevas tendencias arquitectónicas. Según el diario *El Litoral*, a fines de 1934 estaban concluidos los planos del proyecto para el nuevo edificio de la *escuela Colón* y para 1936 ambas edificaciones estaban finalizadas.[65]

Estas dos escuelas se inauguran en 1936, en plena crisis político-institucional del gobierno de Molinas, capitalizándose tanto los réditos representativos como los relativos a la exploración y experimentación disciplinar del DCE (carácter racionalista) por gobiernos posteriores. Sin embargo, cuando temas como la laicidad, la descentralización estatal y lo comunitario estaban en el centro de los debates, los edificios de estas escuelas se erigían a modo de manifiesto de la línea de acción perseguida por el Estado provincial. Semejante avance no podría haberse realizado sin una voluntad política decidida a impulsarlo y sostenerlo; tampoco sin profesionales con la impronta de Bertuzzi y Navrátil.


Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe

Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe. 1934
Sánchez, Lagos y De la Torre (SLDT)
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12, Buenos Aires, Diciembre 1934, pp. 155-177.

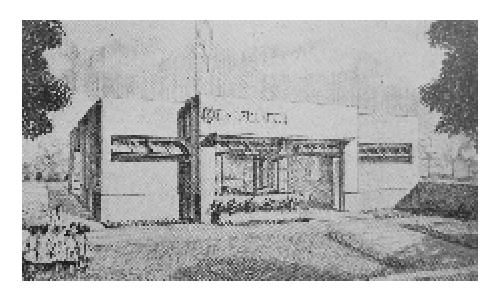
4.3.3. Plan de Edificación Escolar Standard para 40.000 niños en la provincia

Entre las propuestas planteadas con el propósito de generar una nueva imagen homogénea a través de la arquitectura, el gobierno provincial ideó un Proyecto de Ley de Edificación Escolar que complementaba e instrumentaba la Ley de Consejos Escolares Autónomos. El programa contemplaba la construcción de quinientas aulas distribuidas en toda la provincia.

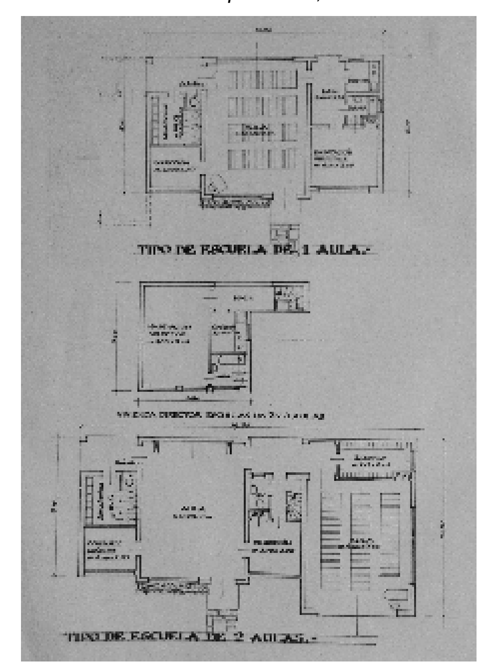
Llama la atención el hecho de que entre aquí en escena el estudio de Sánchez, Lagos y De la Torre (SLDT) -que se contaba por entonces “entre los actores protagónicos del profesionalismo modernista”-[66] para la realización de este plan provincial, que finalmente no prosperaría. Una

---

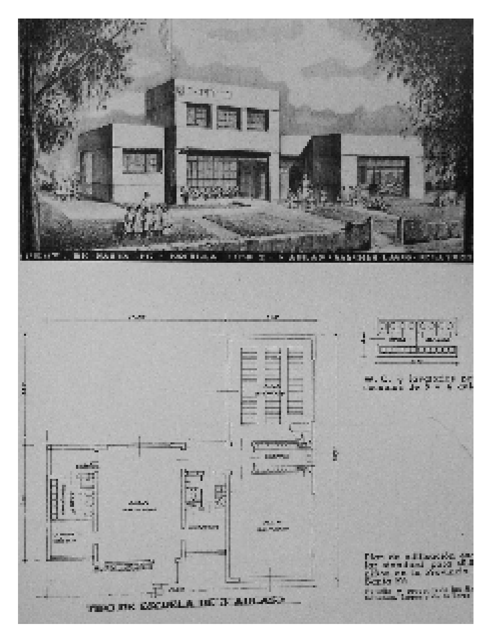
[65] Luis Müller. *Modernidades de provincia,* cit.



Plan de edificación escolar Standard
Escuela tipo de 1 aula
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12.



Plan de edificación escolar Standard
Plantas escuelas tipo de 1 y 2 aulas
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12.



Plan de edificación escolar Standard
Escuela tipo de 2 y 3 aulas
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12.

posible explicación remite a vínculos entre Arquitectura y poder -que hemos ampliado en el capítulo correspondiente a Mendoza y donde el apelar a contactos familiares se visualiza como una práctica común a los gobiernos conservadores- y radica en el parentesco del arquitecto socio del estudio, Luis María De la Torre, con su tío, Lisandro De la Torre.

Por esos años Lisandro De la Torre proyectaba nacionalmente desde su banca en el Senado la experiencia santafecina, y ésta le daba a su líder la base política territorial para que su discurso se presentase como una alternativa política a la orientación que la Concordancia imprimía a nivel nacional. Como señala Macor, la candidatura de De la Torre para suceder a Molinas en la gobernación se afirmó a lo largo de 1935 como la mejor carta del PDP para recuperar la cohesión interna perdida a lo largo de la gestión de Molinas y asegurar a su indiscutido referente nacional un lugar privilegiado para insistir en su candidatura presidencial.[67] En este registro, y en el marco de una particular coyuntura provincial, la puesta en marcha de un ambicioso plan de construcción de escuelas en clave moderna adquiere otro sentido. Sobre esto reflexiona Espinoza en su trabajo sobre *Arquitectura Escolar y Estado Moderno* en Santa Fe al afirmar que:

> "La aparición del proyecto de Sánchez, Lagos y De la Torre en una provincia del interior de país, resulta difícil de desvincular de la escena local: una clase dirigente apoyada por la clase media más consolidada con interés y continuidad en la acción social y la educación popular; una comunidad educativa atenta e informada sobre las nuevas corrientes pedagógicas; y funcionarios y profesionales ocupados en la problemática de la arquitectura escolar."[68]

El *Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe*, proyecto donado por el estudio SLDT en 1934, es analizado en dos frentes: el primero, a partir de su innovación de prototipos escolares para el medio rural y de prototipos de escuelas mixtas de artes y oficios para ciudades con los códigos de la modernidad racionalista; el segundo, en relación al proceso de modernización política y pedagógica de la provincia, y especialmente a sus vínculos con los postulados escolanovistas.

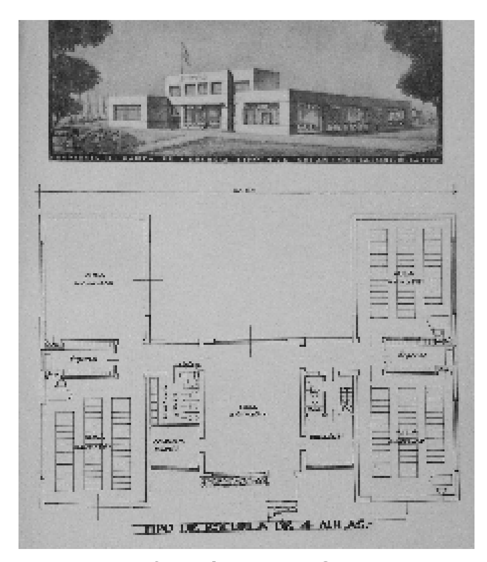
La importancia adjudicada a la indagación arquitectónica se traduce en su publicación con una extensión de más de veinte páginas en la revista *Nuestra Arquitectura* en diciembre de 1934. Resulta también interesante la nota introductoria escrita por el entonces director de la revista, Walter Hylton Scott, donde se comparan las ventajas y desventajas del sistema educativo centralizado -tomando como ejemplo el caso argentino- y el sistema

---

[66] Jorge F. Liernur. Voz *"Moderna (Arquitectura)"*, en J. Liernur y F. Aliata, F. *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, AGEA, 2004, tomo i/n, p. 144.

[67] Darío Macor, *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, cit., p. 164.

[68] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit.



Plan de edificación escolar Standard
Escuela tipo de 4 aulas
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12.

descentralizado, basado en una sociedad civil más participativa y en un Estado más federal formado por distritos con autonomía en materia educativa, señalando como ejemplo a seguir el sistema norteamericano. Una de las desventajas señaladas respecto a la centralización del sistema educativo argentino radicaba en la existencia de pocas escuelas grandes en distritos de población de escasa densidad, lo que derivaba en un alto índice de deserción escolar por motivo de distancias, "y ello parece aconsejar que se multipliquen las escuelitas de una o dos aulas, que permitirán llevar las ventajas de la instrucción a lugares que ahora están privados de ellas".[69]

Se instalaba de esta manera la necesidad de planificar la incorporación de un mayor número de unidades escolares de tamaño reducido en el territorio nacional a partir de una estrategia regional. Si bien es este un problema de alcance nacional, se identifica al proyecto de prototipos de SLDT como una avanzada, tomando a Santa Fe como escenario al declarar los miembros de este importante estudio de arquitectura conocer que "el Gobierno de la Provincia de Santa Fe tenía entre sus grandes preocupaciones de bien público la de extirpar el analfabetismo".[70] Esto puede interpretarse como un reconocimiento hacia la gestión de Molinas como ámbito propicio para las realizaciones innovadoras en el campo de la acción social y la arquitectura moderna; y la razón fundamental esgrimida por los autores del proyecto, reside en la aprobación reciente de la Ley de Consejos Escolares Autónomos.

La propuesta se basa en un prototipo escolar para el medio rural con un núcleo central de un aula y las múltiples variantes de su crecimiento hasta las ocho y diez aulas; un prototipo de escuela mixta de artes y oficios para ciudades; y el mobiliario escolar estandarizado para ser construido en la cárcel de Coronda. Todos los prototipos para escuelas rurales contemplan la vivienda para el director; a partir de las dos aulas se incorpora el consultorio médico, y en el caso de las escuelas de cuatro aulas en adelante, se incorpora también la casa para el portero.

Plan de edificación escolar Standard
Escuela Mixta De Artes y Oficios para la ciudad de Casilda
Vista y plantas
Fuente: Nuestra Arquitectura, Nº 12.

En líneas generales, los criterios de racionalidad que introducen los prototipos se valen de volumetrías simples y geométricas puras, incorporando cierta flexibilidad espacial y los nuevos parámetros higiénicos de ventilación y asoleamiento, tal como revela el informe publicado en *Nuestra Arquitectura*. La innovación mayor radica -más allá de la idea de prototipo ya presente en la provincia desde 1922- en la aplicación de las mismas estrategias compositivas y del abstraccionismo geométrico -que

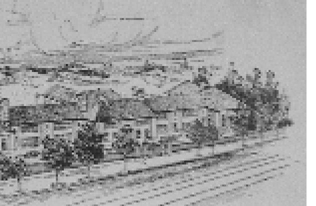
---

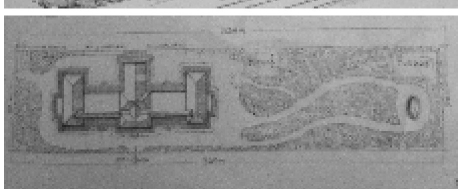
[69] Walter Hylton Scott. "La Edificación Escolar", *Nuestra Arquitectura*, Nº 12, Buenos Aires, Diciembre 1934, pp. 153-154.

[70] Sánchez, Lagos y De la Torre (SLDT). "Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe", *Nuestra Arquitectura*, Nº 12, Buenos Aires, Diciembre 1934, pp. 155-177.

confluyen en una arquitectura moderna de carácter racional- tanto para las urbes como para los medios suburbanos y rurales.

La comparación de este proyecto con otros del estudio SLDT –especialmente con el de la *escuela del Jockey Club* en Capital Federal-permite reflexionar en torno a las variaciones a las que han estado sujetos los proyectos de aquellos arquitectos que han tenido formación académica. En ellos se advierte -en líneas generales- una subordinación de la planta a la composición de la fachada y a las simetrías interiores. En determinadas obras del estudio se observan rasgos de clasicidad; en otras se percibe el uso literal del programa y el empleo del nuevo "aparato de validación" en la planta. Paralelamente se da a la fachada la misión de expresar su carácter simple, basado en la sencillez en la cual la operación está basada. Vemos cómo las nuevas formas buscarán aliarse con diversos aspectos funcionales o significativos. Y cómo se verifican en la práctica estas tensiones en los arquitectos que deben unificar en su accionar los conflictos entre las leyes de dos prácticas diversas que versan entre la significación y la especulación.[71]





Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Sánchez, Lagos y De la Torre (SLDT)
Capital Federal
Croquis y planta emplazamiento
Fuente: Cuadernos de arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y de la Torre. Buenos Aires, Editorial Cuadernos, 1938, p. 83.

La experiencia piloto: La escuela y jardín de infantes modelo para el Jockey Club

> "La parte arquitectónica de los edificios, refleja los principios enumerados; luz, espacio, jardines, mucho sol, nada de claustros conventuales y muros sombríos; todo el proyecto responde a este fin, base del concepto pedagógico moderno. Su planta es simple como el niño mismo, el jardín es parte de la clase y donde quiera se le encuentra como antesala de todos los ambientes de la escuela."[72]

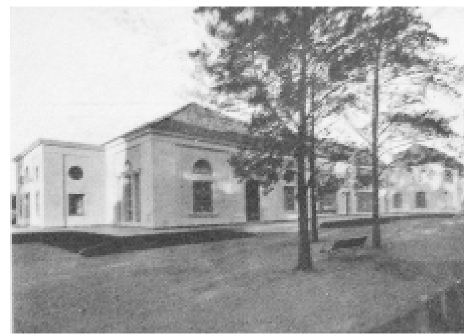
Con la cita del acápite los arquitectos Sánchez, Lagos y De la Torre definían el ideario de su *Plan de edificación escolar* para Santa Fe. Y para una mayor comprensión tanto del proyecto como del accionar de sus mentores interesó analizar otro proyecto, también del estudio SLDT, que tempranamente acompaño en nuestro país el ideario pedagógico de la Escuela Nueva: la *escuela y jardín de infantes modelo del Jockey Club*, de 1929. Gustavo Lijalad reconoce en esta propuesta una nueva estrategia edilicia que quiebra "la unidad del ciclo 'liberal-normalista-academicista'".[73]

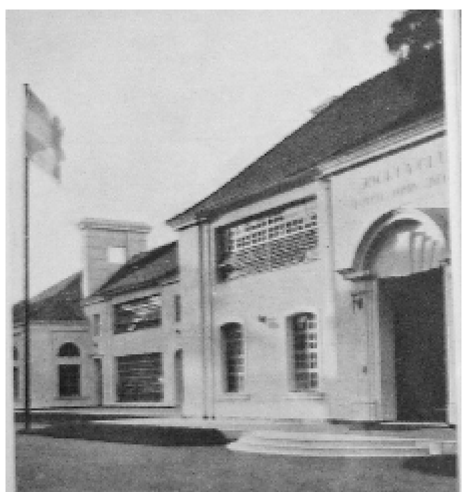
---

[71] Ver: Jorge F. Liernur. "Arquitectura en la Argentina Moderna", *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico,* N° 2, Buenos Aires, 1982, p. 45.

[72] SLDT. "Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe", cit., p. 161.

[73] Gustavo Lijalad. "Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club", *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales*, Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, p. 29.





Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Fachada principal y detalle de fachada.
Fuente: Cuadernos de arquitectura, 1938, p. 85.

Distintos indicios vinculan a esta escuela con los postulados escolanovistas. Uno de ellos es la visita de Adolfo Ferrière[74] en agosto de 1930 quien escribió:

> "Adolfo Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau International d'Education de Geneve – vient de vister la plus Belle école du munde, su point de vus matériel. Au point de vue spirituel, un mot símpose : 'Noblesse oblige!'."[75]

Hemos señalado cómo los postulados escolanovistas, lejos de aislar al niño y de implicar un corte respecto al barrio tendieron a su vinculación con la comunidad, entendiendo la escuela como la prolongación del hogar y en clara asociación con los avances de la psicología infantil. El correlato en la edilicia escolar también –y aunque en menor medida- era tenido en cuenta. El director de la Dirección General de Arquitectura (DGA) de la Nación dirá en 1926 en ocasión de inauguración de la *escuela Rawson* ejecutada respondiendo al *Prototipo Standard Suburbano*:

> *"Este estilo, además, con la alegre policromía de sus tejas rojas, de sus paredes blancas, de sus puertas y ventanas verdes, resulta muy adecuado para una escuela infantil, donde no debe omitirse esfuerzo para apartarse de la adusta severidad de los órdenes clásicos, con pretensiones más o menos monumentales. La escuela infantil debe considerarse como una prolongación del hogar. Por eso, el arquitecto debe contribuir a que la permanencia en ella resulte lo más agradable posible. El recuerdo de los días de la infancia es imborrable."*[76]

En el año 1928 la Comisión Directiva del Jockey Club decidió construir una *escuela y jardín de infantes modelo* con capacidad para mil niños en un terreno de 25000 m2 en Avenida Libertador y Olleros, en el extremo NO del predio del Hipódromo de Palermo, cuya concesión administraba. El edificio rompía así con la relación con el tejido urbano, emplazándose distante de los bordes del terreno y rodeándose de vegetación.

De carácter gratuito, y sostenida y administrada por el Jockey Club conjuntamente con instituciones ligadas al hipódromo, la escuela se inauguró en 1929. Contó inicialmente con sala cuna para 150 niños, jardín de infantes para 400 niños en dos turnos y escuela primaria de 1° a 4° grado para 640 alumnos, también en dos turnos. Completaban el programa

---

[74] La corriente filosófica que dio sustento a la Escuela Nueva fue la de Dewey y se expresa claramente en el prólogo de la obra "Práctica de la Escuela Activa". Los fundamentos psicológicos están presentados por Claparède, los pedagógicos por Ferrière y los filosóficos por Dewey.
Las escuelas nuevas que fueron surgiendo tenían características distintas y por ello y con el objeto de coordinar la obra conjunta se fundó en 1899 por iniciativa de Adolfo Ferrière, el Bureau Internacional des "Ecoles Nouvelles", en Ginebra (Suiza). En 1919, en una reunión convocada por esta Oficina fueron aprobadas las bases de estas escuelas.

[75] Reproducido en *Cuadernos de Arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y de la Torre*. Editorial Cuadernos, 1938, p. 84.

[76] Reproducido en Gustavo Lijalad. "Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club", cit., p. 32.

el salón de actos, gimnasio con pileta climatizada, comedor y cocina, consultorio médico, dependencias administrativas y de servicios.

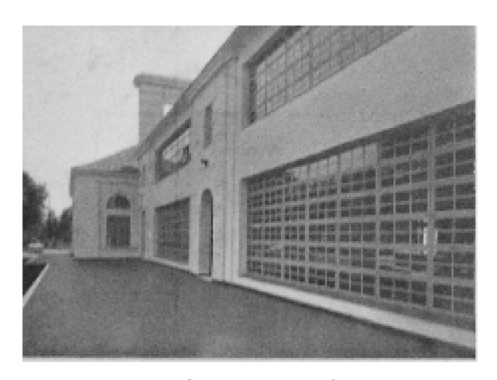
La superficie cubierta total es de 4200 m2, que representa 7,60 m2 por alumno; más del doble de lo destinado en los prototipos *Standard Suburbano* de 1927 construidos por la DGA de la Nación (3,70 m2 por alumno).

Los criterios pedagógicos del proyecto, aprobados por la Comisión Directiva, se fundamentan en los criterios de la Escuela Nueva. El jardín de infantes según los preceptos de Friedrich Fröebel y María Montessori y la escuela primaria sobre los "centros de interés" propios de la Escuela Activa.

La tipología adoptada sin embargo responde a un criterio academicista, con un partido simétrico compuesto por un cuerpo central con dos laterales que rematan en volúmenes de cierre de doble altura destinados a usos especiales como gimnasio y cocina.[77]

Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Plantas baja y alta y vistas
Fuente: Dirección General de Patrimonio. Ministerio de Cultura. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Los pabellones "transparentes" destinados a las aulas vinculan el cuerpo central con los volúmenes de cierre; de este modo la radicalidad de la propuesta se diluye al verse acotado "lo diferente". La tensión entre centralidad y linealidad propia de esta tipología es acentuada por los proyectistas en la estructura y en la forma de la obra, que redundan en un particular modo de a concebir la espacialidad: los espacios autónomos para las áreas institucionales y representativas y los espacios continuos, polivalentes y neutros para los pabellones.



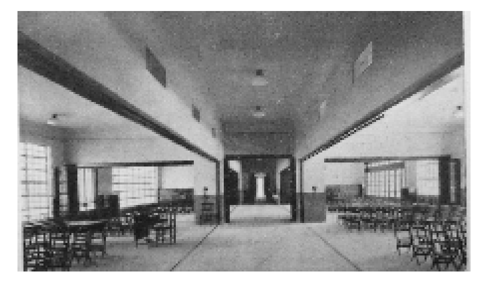
Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Ventanales del pabellón de aulas
Fuente: Cuadernos de arquitectura, 1938, p. 84.

Aquí se observa cómo los espacios estancos del aula –como vimos, el elemento educacional por excelencia- ven la desmaterialización total o parcial de sus límites; todo el ámbito escolar es apropiado para el alumno. La unidad espacial del aula es reformulada y descompuesta a partir de puertas. Si bien se habían publicado contemporáneamente ejemplos de edilicia escolar que empleaban estos recursos tales como la escuela en *Coral Gables* o la *Belligham Elementary School* en Inglaterra, con puertas plegadizas y particiones desmontables,[78] el proyecto de SLDT lleva a los límites el calado de la superficie muraria. En la memoria del proyecto los autores enfatizaban esta versatilidad de los espacios destinados a aulas, que podían dividirse en distintos locales adaptables a diferentes edades, juegos o modalidades de enseñanza. Para ello, desarrollaron todo un sistema de puertas corredizas y plegadizas para todas las grandes aberturas -tanto interiores como exteriores-[79]; "esto permitirá que en un

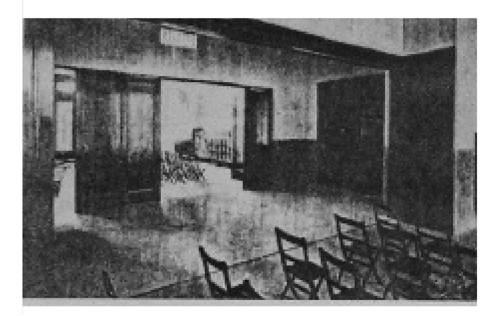
[77] Es de destacar que la alta racionalidad del tipo empleado permitió su posterior adaptación a diversos programas institucionales.

[78] Ver: *Architectural Forum*, Marzo 1928.

[79] Excepto las puertas de una hoja, todas las demás se han proyectado corredizas, que al abrirse se ocultan dentro de los muros, y las de mayor luz se pliegan.



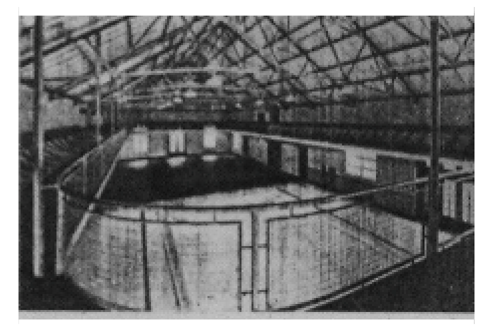
Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Sector jardín de infantes con puertas plegadizas.
Fuente: Summarios 91-92, p. 33.



Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Aulas del piso bajo
Fuente: Summarios 91-92, p. 33.



Escuela y jardín del Jockey Club. 1929
Puertas corredizas del gran salón.
Fuente: Cuadernos de arquitectura. 1938, p. 84.



Escuela y Jardín del Jockey Club. 1929
Vista del gimnasio desde la galería
Fuente: Summarios 91-92, p. 34.

momento dado la escuela sea en su totalidad un gran patio cubierto rodeado por los jardines existentes".[80]

El *jardín de infantes del Jockey Club* fue el primero construido en el país para tal fin específico y es aquí donde la flexibilidad espacial es absoluta, a partir de la unificación de cuatro aulas en un gran espacio único de 23 x 16 m; mientras que en el área de escuela primaria se trabaja con puertas plegadizas la conexión con las áreas de circulación interna y con el exterior. Es aquí donde se nota la ruptura con la concepción de la arquitectura escolar vigente. Sin ingresos monumentales, ni claustros estancos, ni bóvedas y prácticamente sin muros, la escuela consiste en un gran espacio alargado y flexible. Las puertas plegadizas vidriadas permiten convertir el aula o las circulaciones en patios cubiertos e incorporar a la vez el jardín exterior, como expansión.

El gimnasio fue el lugar donde se dio lugar a la estricta racionalidad constructiva y a la ausencia de *selecciones*, dejando al desnudo cabriadas, tensores, cubiertas e instalaciones.

La alusión por parte de los autores a la simplicidad de la planta no es casual si nos remitimos a la simplicidad como la cualidad adjudicada por Guadet a las escuelas primarias. Observamos de este modo cómo este proyecto que claramente manifiesta un quiebre en la concepción del edificio escolar, sigue remitiéndose a preceptos clásicos en cuanto a tipología y carácter, reformulándolos. El "estallido" del aula y el empleo de la lingüística georgiana así lo demuestran.

Lingüísticamente el proyecto de SLDT produce un giro en comparación con los prototipos de escuelas *Standard Suburbano* producidos por la DGA. La noción de "autenticidad" que incorporan abarca un retorno a lo vernáculo como un sesgo vanguardista, formando parte ambos de las posturas anticlasicistas y localistas propias del debate moderno. Enunciarán al respecto que "deliberadamente nos hemos apartado de la escuela monumental y clásica, porque es solemne, y la solemnidad está en pugna con el niño".[81] De este modo, las fachadas en estilo Georgian con sus techos de tejas coloradas y sus muros blancos se mezclan con grandes paños vidriados producto de una especialidad propia de materiales y técnicas constructivas modernas.

Podemos pensar que lo que SLDT procuran es construir el mundo material correspondiente a un nuevo imaginario escolar. La espacialidad, los muros blancos, las formas puras, imponen a la escuela un carácter laico y austero, explorado con radicalidad en el proyecto para el Plan de escuelas en la provincia de Santa Fe.

---

[80] *Cuadernos de Arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y de la Torre*. Editorial Cuadernos, 1938, p. 85.

[81] *Ibid.*, p.83.

El análisis de la problemática provincial y la propuesta realizados por SLDT responden a criterios de racionalidad, eficiencia y economía de los recursos públicos, presentando a la arquitectura y al mobiliario modernos como la solución para la nueva escuela. Observamos que el género escolar así como la referencia a la Escuela Nueva eran temas que no les resultaban ajenos. Desde este lugar es que ubicamos a estos arquitectos dentro de la categoría de aquellos intelectuales que actuaban en una particular conjunción entre Arquitectura y política, ya analizada en relación a los Civit en Mendoza. Estos tenían –como sabemos- información de la situación particular de la provincia de Santa Fe, pero también estaban al tanto –siendo la *escuela del Jockey Club* su demostración material- sobre las nuevas tendencias pedagógicas, entre las cuales el medio santafecino contaba por entonces con casos paradigmáticos.

4.3.4. Plantas y prototipos: ¿hacia una autonomía disciplinar?

La indagación respecto a la cuestión del prototipo escolar había tenido su primer ensayo en las escuelas santafecinas del Empréstito de 1922. La estandarización introducida por estos prototipos será la que emparente el tema de las ciudades, regiones o comunas con su arquitectura escolar en relación a la producción de lo simbólico.

Pero el verdadero “quiebre” a partir de la edilicia escolar se produjo en la década del treinta, cuando en ocasión de la introducción de las nuevas experiencias en arquitectura moderna, se aplicaron a este género los principios del carácter funcionalista y del carácter racionalista, así como los específicamente corbuserianos de los volúmenes blancos puros en contacto permanente con el verde, la luz, el aire y el sol.

La indagación sobre el carácter manifiesta a partir de estos proyectos una drástica inflexión; donde el desafío disciplinar parece haber consistido en extraer el carácter particular de esta arquitectura que aspira a la abstracción y que manifiesta claramente su preferencia por soluciones impersonales, neutrales y estandarizadas, apelando desde el punto de vista internacional, a aspectos estructurales y técnicos, y desde el punto de vista nacional, regional o local, a rasgos materiales.

La puesta en tensión con la construcción en las dos primeras décadas del siglo XX de las escuelas promovidas desde la Dirección General de Arquitectura de la Nación en la ciudad capital aporta algunas claves. El proyecto del Colegio Nacional de Santa Fe -comenzado en 1916 y finalizado recién en 1927- persiste en un partido espacial tipo claustro, organizado según un eje de simetría especular perforado por tres patios y unificado visualmente al exterior partir de un gran volumen prismático de aristas reforzadas.

> “De lograda construcción y diseño, la obra es sobre todo un claro exponente de las contradicciones estéticas del momento que en la adopción de un predominante criterio clásico resigna las techumbres de tejas a modo de conciliación con las tendencias neocoloniales que se debatían por la época.”[82]



Escuela Normal Nacional. 1933-1936
Ciudad de Santa Fe
Foto: Colección Graciela Hornia.
Reproducido en Luis Müller. *Modernidades de provincia,* cit.



Sede del Rectorado. 1928-1935
Ciudad de Santa Fe
Fuente: Archivo diario *El Litoral*.
Reproducido en Luis Müller. *Modernidades de provincia,* cit.

La voluntad de ruptura y diferenciación que el gobierno provincial persigue en la ciudad capital con esta arquitectura queda expuesta por contraste al compararse con los edificios educacionales que por el momento estaba construyendo en Santa Fe el Estado nacional: la sede del Rectorado (1928-1935) y Facultad de Ciencias Jurídicas (1929-1942) de la Universidad Nacional del Litoral y la Escuela Normal General San Martín (1933-1936), ambos proyectos inscriptos dentro de alguna de las variantes posibles del neocolonial.

Observamos en la gestión de Molinas un amplio espectro de opciones ante un género único -la edilicia escolar- a diferencia de otras temáticas disciplinares en las cuales un único lenguaje se ajusta a la función del edificio. Hay aquí dos cuestiones, referidas a los parámetros espaciales de los que hablábamos en la introducción: por un lado la diferenciación entre urbano y rural; por otro lado la pertenencia a oficinas de obras públicas nacionales o provinciales. Si bien en todos los casos se trata de arquitectura pública -entendiendo por pública aquella arquitectura promovida a nivel estatal- observamos un quiebre respecto a la imagen a transmitir, que puede entenderse como, a través de la arquitectura, manifestar la voluntad de diferenciación de la gestión demoprogresistas respecto del Estado nacional.

En el plano político, el retorno del radicalismo al panorama electoral en 1935 significó también la vuelta del principal opositor. Socialistas y demoprogresistas vieron desdibujarse con ello el protagonismo alcanzado en esta primera mitad de la década, cediendo al radicalismo el lugar de alternativa nacional al oficialismo y refugiándose en los distritos en que cada fuerza tenía peso propio: el socialismo en Capital Federal y el PDP en Santa Fe.

En el contexto nacional, la tan anunciada intervención federal de la provincia de 1935 es el mecanismo mediante el cual, siguiendo a Macor, “el gobierno de Justo decide terminar la experiencia reformista santafecina y asegurar para la Concordancia el control electoral del distrito en las próximas elecciones nacionales.”[83] Entre las implicancias que esto tuvo en el ámbito educativo se cuenta la instauración por decreto de la enseñanza católica en las escuelas de la provincia de Santa Fe en 1936, medida que

---

[82] Ficha nº 92. *Inventario. 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe.* Santa Fe, Centro de Publicaciones, UNL, 1993, p. 237. En: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno,* cit.

acabaría con los esfuerzos del PDP en pos de la democratización y laicización de la educación.

El período de transición iniciado con la intervención federal de octubre de 1935, comenzó a instalar en la provincia la maquinaria del fraude electoral que garantizaría el acceso al gobierno provincial del antipersonalismo local liderado por Manuel de Iriondo, y también aseguraría la subordinación del distrito santafecino en función de controlar la sucesión presidencial. La intervención federal expresó, además, la necesidad de la Concordancia de poner límites al protagonismo del PDP como alternativa política de alcance nacional, en el que se retroalimentaban el rol parlamentario de De la Torre en el Senado nacional y la experiencia reformista de Estado santafesino.

[83] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, cit., p. 163.

Capítulo V.

ESTÉTICA MODERNA Y CONSERVADURISMO EN SANTA FE

Este segundo capítulo dedicado a la provincia de Santa Fe tiene su eje en el gobierno de Manuel de Iriondo (1937-1941) y centra su interés en la relación entre conservadurismo e impronta modernizadora, que en materia educativa la gestión iriondista asocia a una política orientada a los sectores populares donde la escuela pasa a ser entendida como complemento de los centros de salud, difundiendo los comedores escolares y la copa de leche, entre otras prestaciones.[1]

Se produce una diferenciación respecto al gobierno de Molinas, ya que mientras éste tuvo que captar su electorado mediante los replanteos "de base" que hemos analizado, surgidos desde la campaña electoral, y de los cuales la arquitectura pública en general y escolar en particular fue consecuencia (de allí la imposibilidad de un análisis cuantitativo), en el caso de Iriondo no se trató de captar al electorado sino de sostenerse en el poder con mecanismos de representación que lo legitimen.

Se replantea aquí la acepción de arquitectura moderna, donde cobra peso el análisis cuantitativo respecto a la edilicia escolar, así como su integración lingüística al resto de la obra pública, frente al predominio de lo cualitativo y de la especificidad de la edilicia escolar primaria del gobierno demoprogresista. Más allá de la permanencia de la Dirección General de Escuelas, las particularidades de la edilicia escolar como campo específico quedan supeditadas dentro de esta gestión al estudio de la edilicia pública como totalidad y con características de conjunto.

En el análisis de la gestión de Iriondo en referencia a la producción de obra pública encontramos semejanzas en lo que respecta a mecanismos y

[1] Las fuentes primarias para estas interpretaciones son los censos provinciales de población escolar (1925, 1937), el Boletín Oficial, los Diarios de Sesiones de la Legislatura, el Boletín General de Educación de la Provincia de Santa Fe y los Mensajes de los Gobernadores, entre otros.

dispositivos comunes en el accionar de los gobiernos conservadores - algunos de los cuales hemos revisado en el capítulo referido a Mendoza. Es esto el ejecutar un gran caudal de obras materiales y concretas, que se constituyen en propaganda de la gestión como mérito en sí mismo independiente de los juicios de valor respecto al accionar desde el ámbito de la política. En esta clave propagandista, "lo moderno" es empleado por estos gobiernos como parte de su discurso, aplicado más como sinónimo de "gestión eficaz" que de replanteos profundos.

El aspecto arquitectónico se conjugó con el pedagógico y el higiénico, pero no ya en el sentido otorgado por el Partido Demócrata Progresista (PDP), sino en el sentido de orden social y disciplina que se observan, por ejemplo, en la atención al estudio del emplazamiento de los edificios escolares entendidos como dispositivos de ordenamiento. La especial atención de la gestión iriondista a la enseñanza de la educación física y la realización del censo escolar de 1938, se cuentan también en este registro.

5.1. Iriondo: la obra pública como dispositivo de legitimación

Ya hemos analizado cómo en las elecciones presidenciales de 1931 y en general en las que se realizan en la primera mitad de la década, la Concordancia contó con el respaldo necesario como para no intervenir sobre los distritos de Capital Federal y Santa Fe. No obstante, también vimos como en las elecciones de 1931 el PDP había tenido suficiente influencia como para garantizar la transparencia electoral; influencia conquistada en la primera etapa del gobierno de Uriburu y que se mantendría mientras éste ocupe la presidencia.

Pero a partir del abandono de la abstención por parte del radicalismo en 1935 se modificaron las condiciones electorales y el ejecutivo nacional y el bloque oficial se vieron obligados a ajustar los dispositivos de manipulación que garantizaran la reproducción del poder del bloque concordancista. El paso de Córdoba a las filas opositoras con el triunfo sabattinista, potenció en el gobierno nacional la necesidad de contrarrestar sus efectos para las inminentes elecciones presidenciales, recuperando alguno de los territorios opositores como la Capital Federal o la provincia de Santa Fe. En esta última, el triunfo demoprogresista en las elecciones de 1931 había relegado al antipersonalismo al lugar de oposición parlamentaria, hasta que en 1935 el gobierno nacional decidió la intervención de la provincia; de este modo la Concordancia reproducía el

equilibrio de 1931 en el mapa político distrital, aunque reemplazando la Santa Fe demoprogresista por la Córdoba radical.[2]

La fuerte inserción del antipersonalismo en la Concordancia justista nacional es un aspecto que Darío Macor remarca durante los años de gobierno demoprogresista, donde ya se destacaba la figura de Manuel de Iriondo. Este –como Ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Justo- fue uno de los impulsores de la intervención, para luego dedicarse a preparar la conquista del gobierno provincial que la nueva situación política le garantizaba; paralelamente, se afirmaba a nivel nacional la candidatura del también antipersonalista Roberto Ortiz para sucesor de Justo.[3]

El antipersonalismo –como se ha señalado, una de las facciones resultantes de la fractura del radicalismo- se caracterizó por su énfasis en lo organizacional, en la estructura partidaria que conduce a los aparatos del Estado donde obtener los recursos materiales que garanticen la reproducción de dicha organización.[4] El antipersonalimo iriondista -una de las facciones del antipersonalismo santafesino- había establecido ya desde el período de transición inaugurado por la intervención un sistema político contrario a los márgenes de autonomía y competencia respecto al Estado nacional de la gestión de Molinas. En esta misma línea, el retorno a la antigua Constitución provincial de 1900, implicó también la recuperación del fuerte poder centralizador con respecto a la legislatura y a los municipios. En este contexto Macor señala que:

> "…la centralidad de la política en la obra pública y el robustecido poder del ejecutivo en relación a la legislatura concentraban la disputa política intrapartidaria en el manejo de los recursos materiales, sobre los que el gobernador y su gabinete tenían una capacidad de resolución indiscutida."[5]

La inserción partidaria del iriondismo en el bloque oficial nacional desde la campaña electoral garantizó, una vez en el poder, una gran disponibilidad de recursos provenientes del Estado nacional para llevar adelante obras públicas de envergadura. De este modo, la gestión pudo generar iniciativas importantes como programas de viviendas para obreros, construcción de hospitales y escuelas en las cabeceras departamentales, etc.[6] En este mismo registro se pronuncia Luis Müller al señalar que:

---

[2] Con la intervención de la provincia, además, el gobierno nacional deja a De la Torre –por entonces una de las principales voces opositoras en el senado- sin poder territorial, afectando su posicionamiento para las elecciones presidenciales.

[3] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, cit., p. 165.

[4] Esto en contraposición a la activación de la tradición como factor identitario propia del "otro" radicalismo. En: Macor, Darío. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, cit.,p. 159.

[5] *Ibid.*, p. 171.

[6] Oscar Videla. "El siglo Veinte: problemas sociales, política de Estado y economías regionales: 1912-1976", Barriera, Darío G (Dir.), *Nueva Historia de Santa Fe,* Rosario, Prohistoria Ediciones, 2006, tomo IX.

> "…concurrieron a la provincia para solventar obras públicas de magnitud y de un gran despliegue en todo el territorio santafesino con ejecución de infraestructuras, caminos, equipamiento escolar y sanitario y un sinnúmero de realizaciones que confirman la fórmula 'fraude + obra pública' como formato exitoso de acceso y preservación del poder."[7]

El fraude electoral se visualiza como un sistema sostenido y ajustado por el gobierno nacional, en complicidad con aliados provinciales que adquirían especial importancia frente a la proximidad de elecciones nacionales. En pos de este cometido, la obra pública es visualizada por el iriondismo como el medio de mayor impacto ante la búsqueda de vinculación con la sociedad. Se iniciaban de este modo nuevas formas de articulación entre el Estado provincial y la sociedad civil.

Una de las tareas principales de la gestión iriondista fue la complejización creciente de la estructura institucional del Estado provincial, a través de la creación de múltiples instancias gubernamentales encargadas de áreas específicas. Oscar Videla señala que por un lado esto permitía procesar las necesidades de un clientelismo creciente, pero en largo plazo sentaba las bases de una mayor autonomía y protagonismo del Estado provincial respecto a sus posibilidades de intervenir en la sociedad civil.[8]

Confluyen así en la segunda mitad de la década del treinta la disponibilidad y control de los recursos provinciales como de aquellos provenientes del "derrame" que el Estado nacional volcaba sobre sus aliados regionales; la centralización de las decisiones en un ejecutivo provincial que permitía la utilización discrecional de los recursos; y un marcado repunte económico. Esta conjunción posibilitó la ejecución de edificios públicos y proyectos urbanos que materializaron a lo largo de la provincia el discurso de la gestión, al tiempo que generaron una aceptación popular propia del impulso de la actividad económica, el aumento del empleo y el cumplimiento de reclamos sociales. Así, bajo la hegemonía iriondista se produjo una suerte de retroalimentación donde "la provincia se asocia estrechamente al proceso de transformación nacional, y el Estado provincial, en paralelo con el Estado nacional, ganará recursos que potencian su capacidad de intervención frente a la sociedad".[9]

En tanto, al interior del sistema partidario, el mecanismo de funcionamiento queda expuesto en las siguientes líneas de Ricardo Sidicaro*:*

---

[7] Luis Müller. *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*. Santa Fe, UNL, 2009, en prensa.

[8] Oscar Videla. "El siglo Veinte: problemas sociales, política de Estado y economías regionales: 1912-1976", cit., pp. 106-107.

[9] Darío Macor y Natacha Bacolla. "*Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950",* Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv, Tel Aviv, Israel, 2009. Vol. 20, n.2, p.115-138.

> "…los políticos conservadores, al retener el control de las posiciones de gobierno mediante el fraude, tenían más posibilidades de actuar con independencia respecto de los puntos de vista e intereses de los sectores socioeconómicos predominantes. […] Las técnicas para operar el fraude acordaban mayor protagonismo a la dirigencia media del conservadurismo que extraía su poder de la política, remitiendo esa actividad a cadenas de intermediarios que, como ellos, también vivían de la política. Las luchas entre facciones conservadoras estaban estrechamente vinculadas a la disponibilidad de recursos públicos -nacionales, provinciales o municipales- para engrosar sus respectivas clientelas y para hacer obras que les daban apoyos sociales."[10]

Pero la inédita producción de obra pública provincial en esta gestión tendría un análisis sesgado si sólo se adjudicara su existencia a los márgenes de legitimidad o aceptación perseguidos por el iriondismo; por lo cual resulta pertinente analizar los vínculos respecto a la puesta en consideración de la evolución de la Arquitectura moderna, la evolución urbana a partir de la implantación de estas obras, y la Pedagogía.

La edilicia escolar deja de ser un programa paradigmático de la avanzada de la obra pública de la gestión para contarse entre el plan de reformas que incluye la renovación de los municipios en sus plazas y paseos,[11] obras viales, de infraestructura, de salud, entre otras; intervenciones que no sólo se destinaron –si tenemos en cuenta el énfasis en lo propagandístico- a sectores urbanos como Santa Fe y Rosario, de gran visibilidad, sino que abarcaron también áreas suburbanas e incluso rurales.

5.1.1. El orden social a partir de la edilicia escolar

Aquí vale el análisis realizado respecto a las reflexiones en torno a la emergencia del Urbanismo en Argentina para poder identificar y analizar diferentes recursos de ordenamiento según centros y barrios y sus respectivas reglas de "emplazamientos funcionales", entre los cuales por ejemplo la escuela es entendida como lugar para educar pero también como "filtro, un dispositivo que localice y seleccione".[12] En este contexto, el principio de localización elemental o de división de zonas es vital, con sus consecuentes diferencias en cuanto al lugar que le cabe a la atención por el plano representacional.

---

[10] Ricardo Sidicaro, "Los conflictos entre el Estado y los sectores socioeconómicos predominantes en la crisis del régimen conservador (1930-1943)", en Waldo Ansaldi, Alfredo Pucciarelli y José Villarruel (Editores), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1995, p. 339.

[11] En 1937 se decreta la creación de la Dirección de Parques y Paseos de la Municipalidad de Santa Fe.

[12] Michel Foucault. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Siglo XXI, Buenos Aires, 2002 (1975), p. 147.

Barrios, parques y plazas son entendidos como espacios públicos, como dispositivos, a distinta escala, de integración y normalización, que las instituciones contribuyen a reforzar, y entre las cuales será la escuela la que lleva el mensaje del Estado, construyendo "desde arriba" una variedad de relaciones posibles entre sociedad civil y Estado, y dando forma territorial y urbana al ser instituciones localizadas. La escuela es en este sentido un engranaje más de lo público-estatal,[13] con rol protagónico en la constitución de identidades socio-espaciales, integración social y nacional y ascenso social. Es desde esta perspectiva que se entiende lo cívico en relación a las ciudades principales como Rosario y Santa Fe, tanto desde lo público urbano de sus centros como desde el proyecto urbano de la ciudad en su conjunto.

A partir de este análisis "desde arriba", se observa cómo el Estado provincial promueve "la vinculación con instituciones representativas de una sociabilidad de rango intermedio, que se encontraba en pleno proceso de organización, apoyando y reforzando un sinnúmero de asociaciones vecinales, agrupaciones y clubes barriales, sociales y deportivos que, constituyendo un contexto heterogéneo, resultaba a la vez dinámico en aspectos que hacían tanto a su articulación interna, como a sus condiciones de representatividad ante el Consejo Municipal desde el plano más político del vecinalismo".[14] Se apunta mediante esta modalidad a monopolizar el accionar de los partidos políticos como mediadores entre sociedad civil y Estado, en una clara estrategia por disolver la oposición partidaria y hegemonizar el protagonismo. Muller señala al respecto cómo el iriondismo "apela a la combinación del fraude (garantía de continuidad al frente de las cuestiones del Estado) y la obra pública, brazo ejecutivo de la acción y factor de legitimación política".

No podemos hablar, como en el caso del demoprogresismo, de la elaboración de planes sistemáticos a nivel de ordenamiento previo de la gestión o resultantes de indagaciones proyectuales; sí de acciones articuladas y focalizadas en ordenar y homogeneizar, dotando mediante lo cuantitativo a las distintas comunidades de una imagen que resultase identificatoria del iriondismo.[15] Al respecto cabe reflexionar en la

---

[13] En relación a las dos categorías de lo público a las que Dotti hace referencia: lo público-estatal y lo público-societal. En: Jorge Dotti. "La ambigüedad de lo público", *Punto de Vista*, Nº 54, Año XIX, Buenos Aires, Agosto 1996, pp. 27-32.

[14] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.

[15] Müller señala cómo las políticas distributivas, no exentas de intereses políticos, se hicieron manifiestas en subsidios y donaciones, generando un marco de relaciones condicionadas. En la planilla del presupuesto del Ministerio de Hacienda del año 1939, por ejemplo, en la sección "Subsidios y créditos complementarios", se incluye una importante suma para la Sede de la Sociedad Vecinal República del Oeste, importante barrio de clase media en expansión. En la misma línea de esta política distribucionista en la que es conveniente cubrir sectores diversos, aparecen también otras instituciones como la iglesia, a través de un subsidio para el Palacio Episcopal y Seminario Conciliar de Santa Fe, así como, entre otras, la Casa del Maestro y la

homogeneidad de la obra pública, sin distinciones programáticas, en sintonía con la acción propagandística de una gestión particular: “la obra pública del gobierno de Iriondo” que es susceptible de confrontar con “las escuelas de Sabattini” del próximo capítulo. El gobierno se representa pero también se expresa a través de estas obras y sus prioridades programáticas.

Desde otra vertiente del orden social, el gobierno de Iriondo le otorgó especial atención -a través de su Ministro de Instrucción Pública y Fomento Dr. Pío Pandolfo- a la enseñanza de la educación física en las escuelas, motivo por el cual se creó un Instituto para formar docentes en la especialidad. También se realizó en 1938 el citado censo escolar de alcance provincial con el fin de relevar datos acerca de las causas de deserción. En este registro de cooptaciones parciales cabe enumerar las relaciones entre sindicalismo docente y gobierno provincial sumamente estrechas, donde se destacó la política mutualista, materializada en obras con la construcción de la Casa del Maestro y de colonias de vacaciones.[16]

Este accionar se continúa en el gobierno de Joaquín Argonz (1941-1943), aunque ya no detectamos el correlato respecto a la política constructiva. Durante su paso por el Ministerio de Hacienda y Obras Públicas de la gestión de Iriondo, Argonz había introducido algunas modificaciones estructurales en la Dirección de Obras Públicas -Ley 2556- como son la reagrupación de las funciones ministeriales en tres Departamentos de Estado, modificación que resulta una innovación no solamente en el ámbito provincial sino también a nivel nacional, con el objeto de dinamizar y efectivizar las tareas de esta Dirección. Argonz creó el Ministerio de Salud Pública y Trabajo, manifestando una genuina preocupación del gobierno en el campo de la problemática social, mereciendo la calificación de “un gobierno con sensibilidad moderna e impulsión progresista”.[17] Durante el primer año del gobierno de Argonz, con el ministro de Instrucción Pública y Fomento del Dr. Abelardo Irigoyen Freyre, se invirtió en instrucción pública el 37% del presupuesto de la administración provincial, cifra que posibilitó la realización de una amplia acción en materia educativa y acción social. El Consejo General de Educación creó 66 comedores infantiles distribuidos en toda la provincia, y organizó los consultorios médicos escolares para la atención de los dos turnos de las escuelas en funcionamiento.

Universidad Nacional del Litoral con su sede, la Facultad de Ciencias Químicas y la Escuela Industrial. En: Luis Müller Luis. *Modernidades de provincia*, cit..

[16] Edgardo Ossanna. “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”, en Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001, p. 478.

[17] G. Bustamante Cerda (Dir.). *Guía Administrativa y General de la Provincia de Santa Fe*, 2º ed., Rosario, 1942.

No se habla ya, bajo esta política educativa de carácter social populista, de postulados escolanovistas ni de marcos legislativos que sustenten las acciones a nivel escolar.

La jerarquización de la gestión de la salud por sobre la educación la encontramos si continuamos con la hipótesis de canalización a través de la obra pública en la contratación por parte del Departamento de Salud Pública de Wladimiro Acosta, a cargo de la División de Arquitectura e Ingeniería Sanitaria entre 1938 y 1939. La convocatoria de Acosta –por entonces ya reconocido como uno de los más importantes representantes de la modernidad arquitectónica en el país- no es casual si pensamos en lo funcional que resulta apelar a figuras de prestigio reconocido en lugar de a profesionales jóvenes neutros.[18] Tras años más tarde, en 1942, será Navrátil el convocado para este puesto, pero ahora ya probada su eficiencia desde las oficinas de obras públicas.

A partir de la intervención militar de 1943-1945, la nueva administración modificaría los rumbos de la educación en Santa Fe. Asumió el gobierno del Consejo General de Educación provincial primero el Dr. José María Rosa (de junio a setiembre de 1943) y, posteriormente, el escritor Leopoldo Marechal (diciembre de 1943). Los cambios en los cuadros de conducción de las instituciones de enseñanza, que reemplazaban el magisterio de liberales y socialistas, afectaron a todas las áreas de la educación, principalmente a la Universidad, lesionando su principio reformista central: la autonomía.[19] La principal preocupación político-educativa de esta etapa puede sintetizarse siguiendo a Edgardo Ossanna en:

> "…la restauración de determinados valores muy apreciados por el nacionalismo católico: la exaltación de la argentinidad, el orden, la jerarquía, la fe católica, el hispanismo, los valores de la raza, el destino celestial, el pasado glorioso, el culto a la patria. En la restauración de los valores morales juega un papel importante la reimplantación de la enseñanza de la religión católica en horario escolar y como materia sujeta al régimen de calificaciones y promoción."[20]

---

[18] Desde este organismo Acosta proyecta el Hospital Psiquiátrico de Santa Fe (1938-1942), donde despliega su concepción teórica basada en el sistema "Helios" (un método racional para optimizar las relaciones entre la arquitectura y el clima).

[19] Alberto Pla (Coord.). Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días). Tomo I. Rosario, UNR Editora, 2000, p. 8.

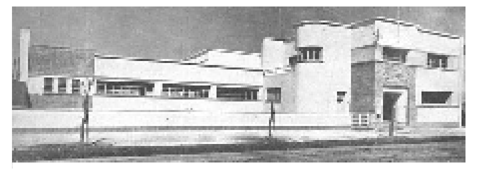
[20] Edgardo Ossanna. "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945", cit., pp. 457-458.



Escuela Luis María Drago. 1940-1942
Ciudad de Santa Fe
DCE.
Arqs. Reynaldo Varea y Guerino Guerra
Foto: Luis Müller



Escuela Juan Arzeno. c. 1940
Ciudad de Santa Fe
DCE
Foto: Luis Müller



Escuela Wenceslao Escalante. 1937-1940
Ciudad de Santa Fe
DCE



Escuela Nicolás Avellaneda. 1939-1941
Santiago de Chile 2909, Santa Fe
DCE. Arq. Roberto Croci
Foto: Luis Müller

5.2. Las escuelas del Departamento de Construcciones Escolares

El Departamento de Construcciones Escolares (DCE) tuvo un importante papel en la gestión de Iriondo, construyendo una gran cantidad de escuelas que se alinearon con las experiencias modernas en Arquitectura. En ellas se abandonó la planta compacta y se atendió a una distribución que concurrió a una articulación -la mayoría de las veces tímida- de volúmenes y a una clara expresión abstracta.

El carácter abstracto confluye con el retorno a la apelación de un carácter monumental, ordenador y de presencia homogeneizadora; de este modo, la edilicia escolar -más que marcar un “quiebre” con sus resoluciones- comienza a emparentarse en sus recursos lingüísticos con el resto de las obras del Estado provincial, primando la voluntad de caracterizar de un modo homogéneo a la gestión provincial por sobre la particularización programática.

En la ciudad de Santa Fe pueden reseñarse entre los edificios más importantes los de las *escuelas Wenceslao Escalante* (DCE, c. 1937-1940), *Juan Arzeno* (DCE, c. 1940), *Nicolás Avellaneda* (Arq. Roberto Croci, 1939-1941), *Escuela Nº 5 de Señoritas y de Mecánica Electrónica de Varones* –actualmente *escuela Manuel Pizarro*- (Arqs. Guerino Carlos Guerra y Eugenio Neyra, 1939-1941), *Brigadier Estanislao López* (DCE, c. 1940) y *Constituyentes* (ambas según el diseño de un *prototipo urbano* proyectado por el DCE, c. 1940), *Dr. Luis María Drago* (Arqs. Reynaldo Varea y Guerino Guerra, 1940-1942).

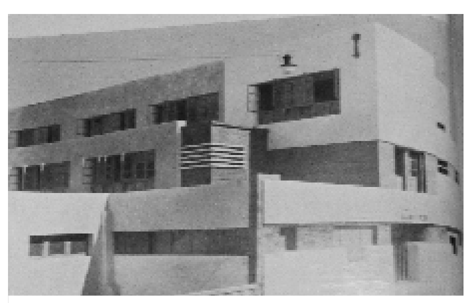
En la ciudad de Rosario encontramos entre los edificios más destacados los de las *escuelas Teniente General Juan Pablo Ricchieri* (DCE, 1937), *José Manuel Estrada* (DCE, 1941) y *Juan José Castelli* (DCE, 1941); todas de características similares y promovidas por la gestión de Iriondo.

Ejemplos a escala regional podemos hallar en áreas suburbanas de la ciudad de Rosario (*Escuela N° 82, Leopoldo Herrera*, 1936, en barrio Refinería), como así también en localidades como Timbúes (*Escuela Presidente Roca*, 1940 c.), Capitán Bermúdez (*Escuela N° 223, Pablo Ricchieri*, 1938), Granadero Baigorria (*Escuela N° 127, Manuel Alberti,* 1941), etc. La escala monumental que aún conservan las obras del empréstito de 1922 ya no se percibe en estas edificaciones, cuya riqueza se inscribe en la complejidad volumétrica que aumenta proporcionalmente a las dependencias con las que éstas deban contar; aquellas donde los juegos de volúmenes son más evidentes, son las que llamaremos aquí “monumentales”.

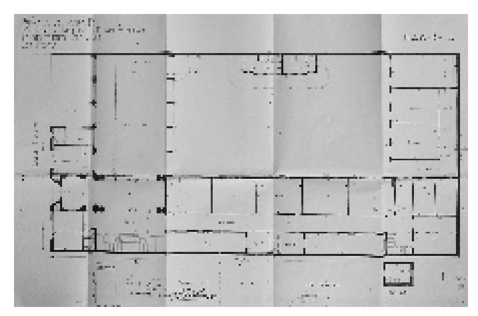
La excepción a estos parámetros generales la constituye en el caso de Rosario la *escuela Mariano Moreno*, con una complejidad volumétrica y recursos más osados, no verificados en las restantes. Una posible interpretación radica en su emplazamiento, en el centro de la ciudad, donde la recepción de estos recursos era un tema ya probado en otros programas como los de los edificios de renta, de oficinas e incluso la vivienda individual.

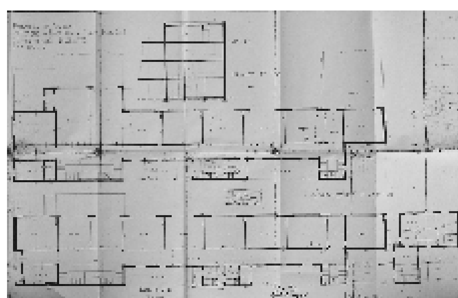
Hemos señalado que no podemos hablar en el género de la edilicia escolar provincial de una particularidad lingüística atribuible al programa escolar. Lo que interesa indagar entonces es en el estudio de las plantas en las numerosas escuelas realizadas por esta gestión. Para ello nos detendremos en el análisis descriptivo de una selección de edificios paradigmáticos del período, donde se medirán escuelas urbanas con una serie de escuelas "de borde".

Escuela Juan Pablo Ricchieri



Escuela Juan Pablo Ricchieri. 1937
Moreno entre San Luis y Rioja, Rosario
DCE
Fuente: Edilicia. Año 1, N° 1-3, Rosario, Abril 1937, p. 13.





Escuela Juan Pablo Ricchieri. 1937
Plantas
Fuente: Archivo particular de la escuela

> "Su arquitectura, racional y moderna, equilibrada y sencilla en las masas, hace pensar a la serenidad y a la alegría de esta 'casa de niños' y a la diferencia existente entre la escuela primaria de hoy y la de antaño."[21]

La *escuela Nº 64 -Teniente General Juan Pablo Ricchieri-* se inauguró en 1937.[22] Este edificio de tres plantas y con una superficie cubierta de 3000 m2 fue proyectado por el DCE del Ministerio de Hacienda y Obras Públicas de la provincia de Santa Fe (Ley 2417).

Se situó en la zona centro de la ciudad, sobre calle Moreno, frente a dos plazoletas que flanqueaban el Palacio Canals -una de las primeras residencias de envergadura construídas por este empresario catalán en 1880-, dentro de la primera ronda de bulevares, en posición intermedia dentro de la cuadra y con fachada alineada con la línea de edificación. Su ubicación frente a un gran espacio verde obedece a esta idea de implantación de iniciativas públicas y filantrópicas en torno a estos espacios abiertos, donde se mezclaban las dos categorías de lo público a las que refiere Jorge Dotti: lo público-estatal y lo público-societal.[23]

El aspecto monolítico del volumen comienza a desarticularse a partir franjas rehundidas de distinta materialidad (combinando paños revocados con otros de ladrillo de prensa). En ellas se colocan todas las perforaciones

[21] *Edilicia.* Año 1, N° 1-3, Rosario, Abril 1937, p. 13.

[22] Cronología: 16-04-1894: Se firma el decreto de su creación. Marzo 1919: Funciona en calle Rioja 1574 bajo los nombre de Escuela Elemental Nº 1 y Superior Alterna "Juan Lavalle". 17-07-1919: Cambia el nombre por el de Superior Alterna Nº 15 de Primera Categoría "Carlos M. de Alvear". 26-06-1921: Constitución de la primera Asociación Cooperadora. 1925-1937: Funciona en calle Córdoba 1765. 20-03-1937: Se traslada al edificio "Tte. Gral. Pablo Riccheri".

[23] Jorge Dotti. "La ambigüedad de lo público", *Punto de Vista*, Nº 54, Año XIX, Buenos Aires, Agosto 1996, pp. 27-32.



Escuela Juan Pablo Ricchieri. 1937
Estado actual. Nótense las modificaciones respecto al proyecto original de la imagen de la pág. anterior
Foto: DC



Escuela Juan Pablo Ricchieri. 1937
Fachada actual
Foto: DC

al volumen -ingresos, aventanamientos, ventilaciones). Un muro de ladrillo de prensa hacia la calle revela la existencia de un jardín (hoy construido) que sirve de ventilación al patio cubierto; pero más allá de normas higiénicas parece ser éste un interesante recurso para otorgar perspectiva lateral a este volumen que de otro modo se percibiría restringido entre medianeras. El juego volumétrico de las tres plantas se abría así hacia esa visual.

La revista *Edilicia* publicó esta obra el año de su inauguración, destacando la atención a lo pedagógico, pero sobre todo a lo higiénico, acorde al énfasis de la obra pública iriondista.

> "Todas las dependencias que la componen, están convenientemente distribuidas según un minucioso y bien acabado estudio planimétrico que ha contemplado, con buenos resultados, los nuevos dictámenes pedagógicos y las modernas normas higiénicas, factor este muy importante, más bien primordial, en lo que se refiere a edificios escolares."[24]

La disposición en planta abandona la simetría y el edificio se recuesta sobre una de sus medianeras. El hall principal conduce a un palier de grandes dimensiones, que hacia un lado lleva a la escalera principal, y hacia el otro a un patio cubierto -que antecede al patio principal- adonde desembocan aulas –un total de 21 de 155 m3 cada una- y talleres (de mayores dimensiones respecto a las aulas) dispuestos a partir de un partido en "L". En las dos plantas superiores, el corredor en "L" es reemplazado por uno lineal, que continúa recostado sobre la medianera y al que desembocan más aulas y talleres. La ortogonalidad extrema es contrastada con la utilización de puntuales curvas en los volúmenes de escalera, servicios y muros de ingreso principal; únicos elementos tratados plásticamente.

A nivel programático se destaca la incorporación de un comedor infantil ubicado en el ingreso, que se contaba entre los 66 distribuidos en toda la provincia por la gestión iriondista. También llama la atención que los sanitarios estén ubicados en un bloque aislado en el patio principal.



Escuela Juan José Castelli. 1941
Bv. Avellaneda 193 bis, Rosario
DCE. Ministerio de Hacienda y obras públicas de la provincia de Santa Fe. Ley 2417.
Foto: DC

Escuela Juan José Castelli

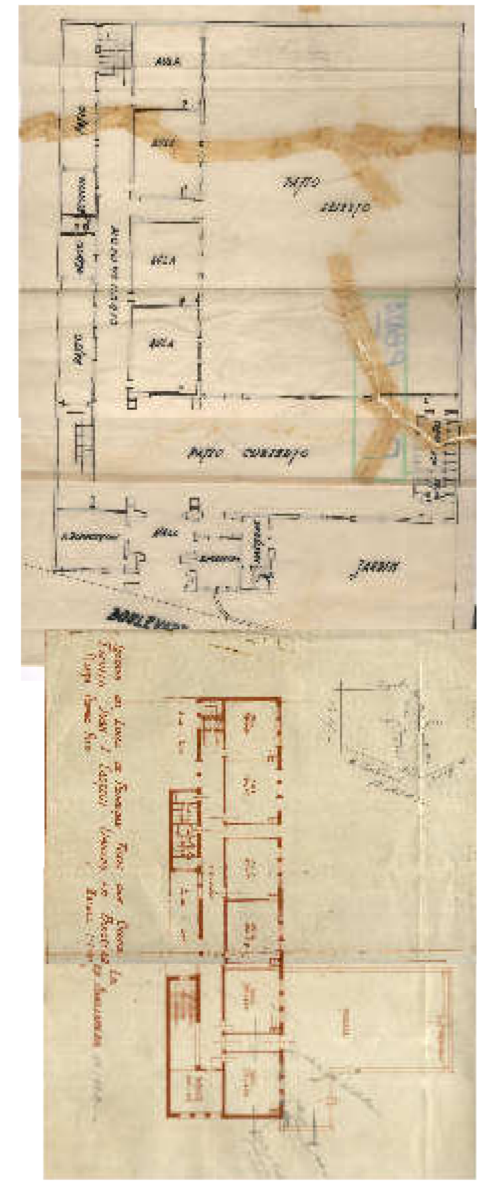
El edificio de la escuela N° 70 se sitúa estratégicamente en la encrucijada que componen la intersección de Bulevar Avellaneda con Avenida Alberdi,, replegado en oposición a la esquina y recostado –como la *escuela Ricchieri*- sobre una de las medianeras. Su escala, su juego volumétrico y la repetición del módulo de los aventanamientos nos remiten a un edificio institucional, que el alero con la inscripción del nombre de la escuela confirma. Tanto la escala como la estrategia proyectual es semejante a la

---

[24] *Edilicia.* Año 1, N° 1-3, Rosario, Abril 1937, p. 13.



Escuela Juan José Castelli. 1941
Foto: DC



Escuela Juan José Castelli. 1941
Planta baja y 1° piso
Fuente: Archivo particular de la escuela

escuela analizada anteriormente; lo que hace que la propuesta difiera es la condición de su entorno, la elección estratégica de su emplazamiento, que la convierte en un auténtico hecho urbano.

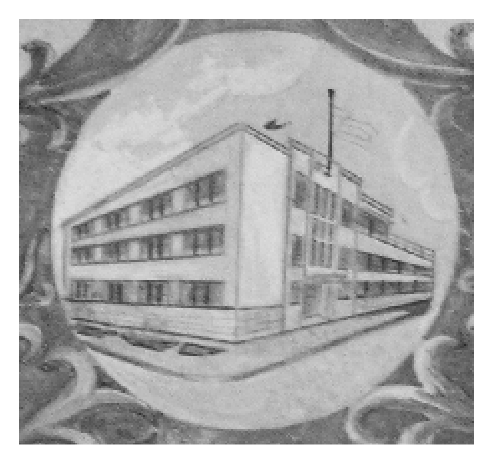
Si bien aún en la actualidad sobresale en altura respecto a las construcciones de su entorno, la monumentalidad es reemplazada por el juego volumétrico, a partir del encastre de cuerpos puros, aleros y aventanamientos. Cada volumen tiene un acabado que le es propio, combinando paños revocados y otros de ladrillo de prensa, evidenciando el contraste en su articulación. La disposición de los aventanamientos es en conjunto, denotando un contraste entre paños oradados y paños ciegos.

La planta abandona también aquí la simetría y el edificio se recuesta sobre una de sus medianeras. El hall principal, hacia cuyos laterales se ubican la dirección y la sala de maestros, conduce a un patio cubierto de grandes dimensiones, que hacia un lado lleva a la escalera principal, y hacia el otro al núcleo sanitario. Este patio cubierto actúa de fuelle entre el jardín a la calle y el patio principal y conecta, en uno de sus laterales con la circulación que conduce a las aulas. Esta es central aunque no simétrica, teniendo a un lado las aulas en conexión con el patio y hacia otro locales de servicio que ventilan a pequeños patios que harán las veces de aire y luz en las plantas superiores; entre estos locales de servicio se instala el consultorio médico, contándose éste, al igual que los comedores escolares, entre las nuevas incorporaciones programáticas. El corredor remata con una escalera secundaria al final. En las dos plantas superiores, esta disposición se repite, componiendo el volumen mayor, y dotando al edificio de más aulas y talleres (siete en cada planta). La planta primera se expande sobre una terraza, correspondiente al volumen del ingreso. La ortogonalidad extrema es contrastada con la utilización de puntuales curvas en los volúmenes de la escalera principal. El empleo de despojadas y sutiles líneas de cornisa, paramentos verticales entre las bandas de ventana y el alero que articula los volúmenes señalando el ingreso con letras de hierro con el nombre de la escuela, son los *ornamentos* que elevan el interés de la composición.

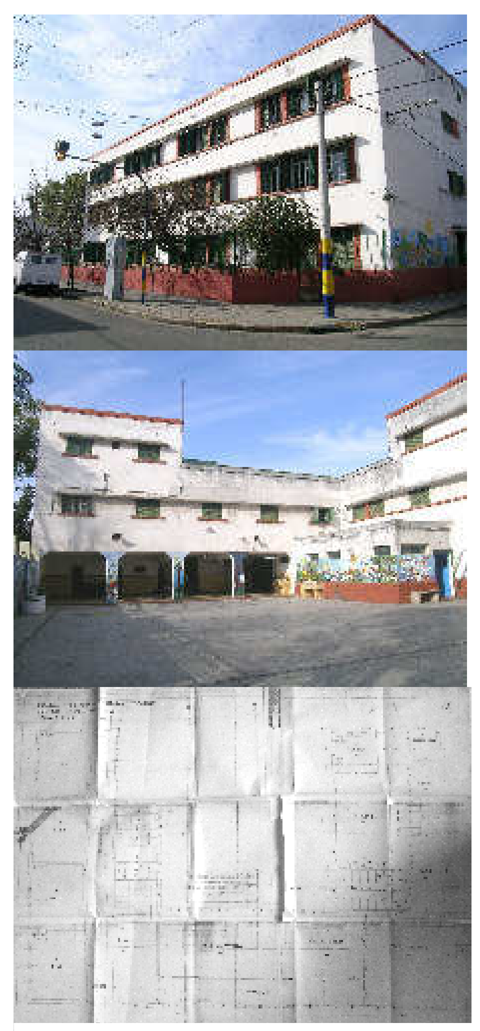
Escuela José Manuel Estrada

El 29 de marzo de 1941 el gobernador Iriondo presidió la inauguración de la *escuela N° 86*, que se fusionaba con la Nº 113, Remedios de Escalada de San Martín.

Se emplazó en un extenso lote con fachadas a tres calles ordinarias, de poco tránsito, e ingreso principal por uno de los laterales. La fachada principal –que no aloja el ingreso- está recedida respecto a la línea municipal, materializada por un muro de cerco. El receso se efectúa para poder así componer un prisma, situación que se vería impedida por la



Escuela José Manuel Estrada. 1941
Croquis en cuadro de ingreso al edificio
Foto: DC



Escuela José Manuel Estrada. 1941
DCE. Ministerio de Hacienda y obras públicas de la provincia de Santa Fe
Vista sobre calle Juan José Paso, patio interior y planta
Foto: DC. *Fuente de planta:* Archivo particular de la escuela

ochava. La escala que aportan las tres plantas y la extensión, hacen que el edificio sobresalga por su volumen respecto a las construcciones linderas y que se convierta en un edificio de gran escala en un barrio incipiente.

A partir de un juego volumétrico de cuerpos puros y piel tensa, los volúmenes de fachada continúan con los mismos códigos lingüísticos de las escuelas anteriores. De este modo, un lenguaje modenizante común a estas escuelas provinciales parece estar imprimiéndose a partir de la combinación del revoque con el ladrillo a la vista, articulando así las franjas para los aventanamientos.

Los encastres volumétricos no se emplean aquí y el aspecto murario es lo que prima pese a su resolución en hormigón; debido a esto las aberturas se perciben como gradaciones en el muro a pesar de su voluntad de ordenación en una simulación de ventana corrida en la fachada que da a la calle principal. La interrupción de la cornisa en el volumen es lo que marca el ingreso que, lejos de la monumentalidad, se reconoce por un alero apenas mayor al resto de los existentes y por el cambio en el ritmo de los aventanamientos. Éstos son los que señalan según sus agrupaciones y tamaño las distintas actividades que se desarrollan en el interior. Para la implantación del acceso principal, por su parte, no se aprovecha la excepcionalidad de la esquina.

La disposición en planta obedece a un partido en “U” que se equilibra a partir de la disposición de los locales. Las actividades de administración y dirección se ubican en el cuerpo de acceso y en los laterales las aulas, conectadas en planta baja con el patio a través de galerías. En las plantas especiales se alojan ventilando directamente al vacío generado por el patio. Un volumen más pequeño destinado al núcleo sanitario sobresale en la gran masa, dotando de interés a la composición y evidenciando su no integración a la planta como ocurría en proyectos de décadas atrás.

A diferencia de las escuelas analizadas hasta aquí, en este proyecto se emplea una gran superficie de primer piso para nuevas actividades; entre ellas un gran comedor, rodeado de cocina, *office*, despensa y un espacio destinado a duchas -independiente de los núcleos sanitarios-. Todo este grupo de locales posee acceso independiente y equilibra el conjunto de aulas del ala de enfrente.

Escuela Mariano Moreno

La *Escuela Graduada Superior Alterna Nº 9 Dr. Mariano Moreno*, comenzó a funcionar en 1917 en Santa Fe al 1500,[25] y por entonces sólo concurrían varones. En 1925, la escuela cambió su domicilio y se trasladó a una casa

[25] Según consta en la documentación de archivo de la escuela. Registro de Inscripción Escuela Mariano Moreno. Años: 1917-1928; Folio 1.



Escuela Mariano Moreno. 1937-1941
Paraguay 1251, Rosario
DCE. Ministerio de Hacienda y obras públicas de la provincia de Santa Fe
Constructor: A. L. Romero.
Imágenes sobre calle Paraguay, acceso a planta alta y patio de recreo
Fotos: DC

de familia situada en calle Córdoba 1561. Pero las comodidades y los 16 grados ya existentes obligaron a su expansión.

Nacida ante la demanda social de preparar y capacitar al alumnado para el campo laboral relacionado fundamentalmente al comercio, la *escuela N° 60* recibió el amplio apoyo económico de los padres, quienes a través de la Asociación Cooperadora –creada en 1930- proyectaban en el accionar institucional su poderío económico. Esto haría suponer que condiciona la toma de decisiones del personal directivo y docente para la atención de temas como lo edilicio, proyectos pedagógicos y recursos técnicos. Transformada en establecimiento mixto en 1937, ese mismo año el gobierno provincial comenzó la construcción del edificio de calle Paraguay 1251 que se inauguró en el 29 de marzo de 1941.[26]

Ubicada en el por entonces corazón comercial de la ciudad, donde se encontraba el mayor porcentaje de comerciantes textiles mayoristas, la escuela se situó en posición intermedia dentro de la cuadra, recedida de la línea de edificación y análoga en altura con las construcciones vecinas. Los recursos para dotar a este programa de carácter público institucional no tuvieron que ver con la escala sino con la abstracción de los volúmenes. El receso de la planta baja provoca una llamada de atención ante la compactación de la manzana; esto se acentúa con el remate –en el sentido de ser el último elemento del conjunto si tenemos en cuenta la dirección del tráfico- a partir de un volumen curvo y vertical de ladrillos de vidrio.

La abstracción y diferenciación de volúmenes de las escuelas anteriores se simplifica aún más aquí. Y la materialidad –que sigue dando cuenta de las funciones interiores- deja el ladrillo de prensa para incorporar el ladrillo de vidrio y revestimiento de mármol travertino. La fachada, de líneas simples, tiene una marcada dirección horizontal, evidenciada por la proporción de las aberturas y acentuada por el sector recedido de la planta baja. El volumen curvo de la escalera equilibra la composición y enuncia un cambio de función interior por su forma y resolución material.

El edificio de doce aulas, biblioteca, casa para el portero y dependencias se dispone en un lote rectangular adoptando un partido en "L" que ocupa el frente y la medianera sur limitando el patio. Abandonando drásticamente la simetría, el ingreso se efectúa por un lateral jerarquizado por la presencia del volumen curvo que alberga la escalera. Un gran salón -paralelo a la fachada- se articula con la circulación, normal a este, dispuesta sobre el eje enunciado por la escalera y que culmina en otra de menor jerarquía. Una línea de locales se dispone a ambos lados del pasillo, los de servicio sobre la medianera y las aulas, brindándose al patio.

---

[26] Datos extraídos de las Memorias de la escuela. Material suministrado por el cuerpo directivo del establecimiento.



Escuela N° 217, José María Cullen. 1937
Timbúes, Santa Fe
Foto: DC



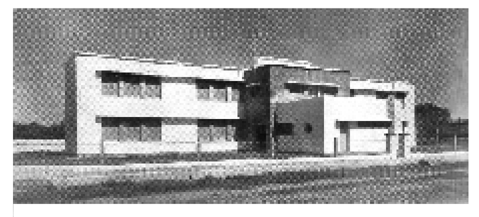
Escuela N° 223, Pablo Ricchieri. 1938
Capitán Bermúdez, Santa Fe
Foto: DC



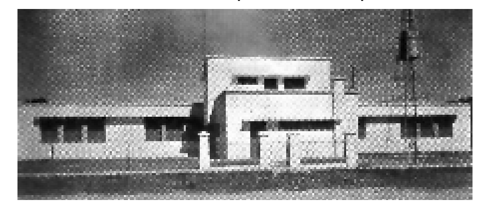
Escuela N° 127, Manuel Alberti.. 1940
Granadero Baigorria, Santa Fe
Foto: DC



Escuela standard, prototipo de ocho aulas, Departamento de Arquitectura de la provincia de Santa Fe.
Fuente: BOPRA, nº 42, 1938, p. 751.



Escuela en Venado Tuerto, provincia de Santa Fe, 1940.
Fuente: BOPPSF, sept/oct. 1940, p. 16.



Escuela fiscal en Felicia, provincia de Santa Fe, 1940.
Fuente: BOPPSF, mayo 1940, p. 22.

Escuelas de borde

Además de estos casos urbanos y paradigmáticos, la gestión de Iriondo realizó un gran número de escuelas suburbanas y rurales a las que denominaremos “de borde”. Estas se construyeron con un gran impulso y muchas veces por iniciativa expresa de asociaciones de padres, comisiones de fomento o comisiones vecinales que, como reflejo de las identidades y necesidades barriales, llevaron adelante las gestiones para que el gobierno provincial adjudique una partida de dinero para financiar las obras.

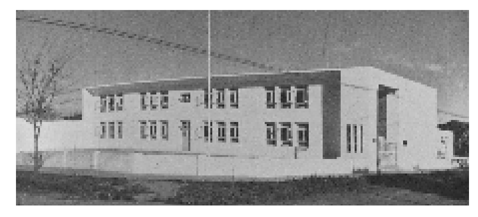
No podemos hablar en muchas de ellas de similitudes o criterios comunes respecto a implantación urbana, al insertarse estos edificios en terrenos en esquina, centros de manzana o con la plaza principal del pueblo como antesala, dependiendo esto de la disponibilidad de lotes producto de donaciones. Tampoco, por extensión, podemos hacer referencia al empleo de prototipos. Sí hay una impronta común en la combinación en la construcción de ladrillos de prensa y paños blancos como rasgo característico que comparte con algunas de las más destacadas escuelas iriondistas. Pero esto es interpretado más como una suerte de “gesto”, ya que esta caracterización no delimita en estos casos volúmenes o vacíos sino que está relegada a los zócalos. El retorno a la simetría en la composición se lee aquí como la apuesta a la caracterización institucional en detrimento de los juegos de volúmenes o los nuevos materiales fachada.

Dentro de estas escuelas “de borde”, encontramos una serie que, dejando atrás las resoluciones singulares, atiende al empleo de prototipos. El Boletín de Obras Públicas de la República Argentina publica en 1938 el proyecto de “Escuela Standard” generado desde el Departamento de Arquitectura de la provincia de Santa Fe (no hace referencia la publicación al Departamento de Construcciones Escolares). Dos años más tarde, el recientemente creado Boletín de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe publica, en sus números de mayo y septiembre/octubre, los edificios de las *escuelas en Felicia* y *Venado Tuerto*, atendiendo exactamente al planteo de estos prototipos, en edificios que acorde al número de aulas, resuelven las alas laterales al cuerpo principal en uno y dos niveles.

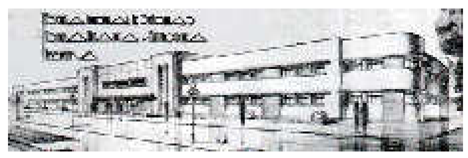
Tanto las resoluciones singulares como las que responden a prototipos, coinciden en su apelación al carácter abstracto, recurrente independientemente del número de aulas y emplazamiento de la nueva escuela.

5.2.1. La acción propagandística: los Boletines de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia

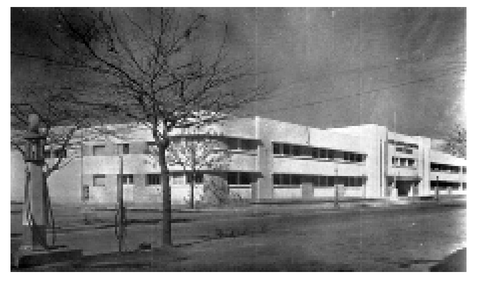
Las diversas vías del accionar propagandístico parecen multiplicar los efectos de la obra pública escolar, y la gestión de Iriondo le otorgó a este



Escuela Constituyentes
Santa Fe, 1941
Fuente: BOPPSF, Año 2, N° 8, Septiembre 1941.



Proyecto de la Escuela Manuel Pizarro. 1939
Santa Fe
DGE. Proyecto Arq. G. Guerra y E. Neyra.
Fuente: BOPPSF, Mayo 1940, p. 16.





Escuela Manuel Pizarro. 1941
Fuente: BOPPSF, Año 2, N° 8, Septiembre 1941.

aspecto particular atención.[27] En ella se crearon la Biblioteca de la Dirección de Obras Públicas y el Boletín de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe, publicándose el primer número en mayo de 1940. Estos boletines reforzaron -conjuntamente con las publicaciones en los diarios locales- no sólo la publicidad de la edilicia oficial sino los criterios y tendencias adoptadas por las oficinas estatales, contribuyendo a su difusión en otros programas y en otros ámbitos de acción que trascendieron lo estatal e incluso lo institucional.

Los registros fotográficos de las obras en ejecución o finalizadas, así como la recurrente presencia de la figura de Iriondo visitando las construcciones o en las inauguraciones respectivas, manifestaban esta voluntad de asociar las obras a la gestión y la gestión a su gobernador; de hecho se otorga especial atención a los carteles primero y las placas después que rezan en cada edificio: "Obra del Gobierno del Dr. Manuel M. de Iriondo". Las imágenes de la derecha muestra la publicación del proyecto de la *Escuela Nº 5 de Señoritas y de Mecánica Electrónica de Varones* –actualmente *escuela Manuel Pizarro*- realizado por los arquitectos Guerino Carlos Guerra y Eugenio Neyra en 1939 para el Departamento de Construcciones Escolares de la Provincia, y un año más tarde, la publicación desde las páginas del mismo boletín, del edificio terminado.

Müller destaca cómo la intensa campaña de difusión de la obra pública realizada y de los nuevos proyectos en estudio, muestra una concepción moderna del uso del espacio mediático en la gestión, que no sólo adquirió protagonismo en la prensa escrita sino que también se emitía el *Informativo Radial de la Dirección de Obras Públicas de Santa Fe*, transmitido todos los sábados al mediodía por *LT9 Radio Roca Soler*, una popular emisora de la ciudad capital.[28]

5.2.2. La Obra Pública de Santa Fe en el V° Congreso Panamericano de Arquitectura

Otra de las estrategias propagandísticas consistió en la participación en encuentros de arquitectura y publicaciones, mecanismos mediante los cuales se afirmaban los criterios de selección de los agentes estatales y la consecuente jerarquización de sus tareas. Resulta relevante al respecto la gran difusión dada al premio obtenido por los arquitectos de las oficinas técnicas de la Dirección de Obras Públicas en el Vº Congreso Panamericano de Arquitectos, realizado en Montevideo en 1940, y en el que las escuelas proyectadas por el DCE son distinguidas con medalla de oro y

---

[27] Esta voluntad propagandística tiene entre sus principales decisiones la creación por decreto de la Dirección Provincial de Turismo de Santa Fe, comenzándose a promover por distintos medios la idea de Santa Fe como un destino turístico para ser ofrecido a escala nacional.

[28] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.

diploma en la categoría *Edificios Públicos.*[29] Este reconocimiento reafirmaba la probada relación en el ámbito provincial entre la disciplina arquitectónica y las políticas públicas, como así también la capitalización de los resultados del carácter experimental de la gestión de Molinas y reforzados por la contratación de jóvenes arquitectos.

La *Revista de Arquitectura* -órgano oficial de la Sociedad Central de Arquitectos (SCA) y del Centro de Estudiantes de Arquitectura- le dedica un número especial en marzo de 1940, al Vº Congreso Panamericano de Arquitectos, publicando las fotos de los *stands* premiados y de los profesionales más distinguidos que se desempeñaron como jurados y asistieron al encuentro. En el análisis de esta publicación y de la clasificación que se realizó de las obras presentadas al congreso, se reconocen distintas filiaciones lingüísticas cuando se trata de arquitectura escolar, donde las *escuelas-tipo* santafecinas y las escuelas normales promovidas por la Nación parecerían materializar los dos extremos.

En la Sección I: *Obras de Arquitectos*, categoría A: *Edificios y Monumentos Públicos*, figura el estudio Sánchez, Lagos y De la Torre presentando *Escuelas*. En el mismo catálogo general de presentación de trabajos argentinos al congreso, figura en la Sección II: *Instituciones Públicas y Privadas*, Categoría A: *Edificios y Monumentos públicos*: el Departamento de Arquitectura de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe, con *Escuelas Tipo*; y en la misma categoría figura la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de la Nación, presentando una serie de obras de arquitectura escolar entre las que se destaca el edificio de la Escuela Normal de Santa Fe.

Las temáticas abordadas por el congreso son: los problemas de crecimiento de las ciudades, vivienda de clase media, los concursos públicos, los auxiliares especialistas en obras de arquitectura, aspectos pedagógicos y culturales tendientes a establecer estudios complementarios, "dirigidos a favorecer el desarrollo de los distintos aspectos vocacionales de la carrera de arquitecto".[30]

En la nómina de instituciones oficiales argentinas adheridas figuran como delegados del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, por la Dirección de Obras Públicas, los arquitectos Roberto Croci y Guerino Guerra, el arquitecto Ángel Guido por la UNL y también por la Municipalidad de la Ciudad de Salta, el arquitecto Leopoldo Van Lacke como delegado de la

---

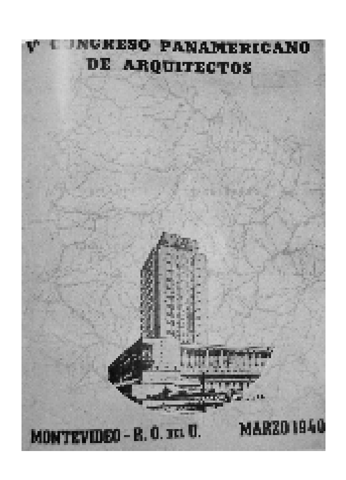
[29] *Boletín de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe*, año 1, Nº 1, Publicación Oficial, 1940, p. 57.

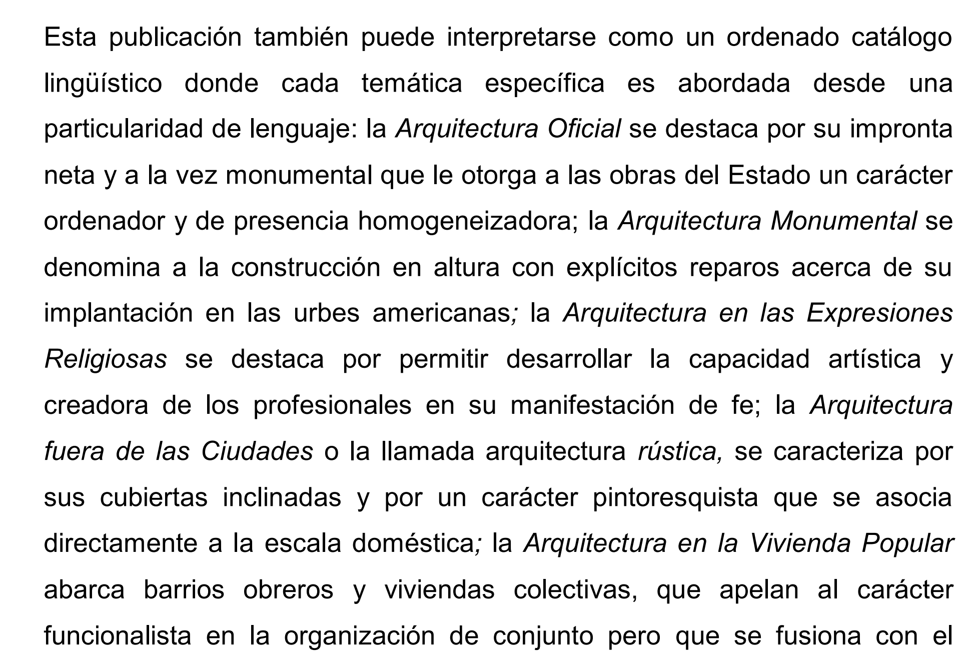
[30] "Editorial". En *Revista de Arquitectura,* Marzo de 1940.

Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe y el arquitecto Juan M. Newton representando al Consejo de ingenieros de la Provincia de Santa Fe.[31]

Es importante el espacio destinado a *La Arquitectura Oficial*:

> "La formación paulatina de importantes reparticiones nacionales, provinciales y comunales a cuyo frente la Dirección General de Arquitectura de la Nación, marcha con una vigorosa organización de oficinas y proyectos, (...) y un amplio plantel de hombres; el profesional argentino como elemento imprescindible de trabajo, grande ya en su número y valioso en su capacidad; una nueva organización de los diversos gobiernos que se suceden, coinciden en dicho propósito constructivo, determinan un nuevo paisaje."[32]





Esta publicación también puede interpretarse como un ordenado catálogo lingüístico donde cada temática específica es abordada desde una particularidad de lenguaje: la *Arquitectura Oficial* se destaca por su impronta neta y a la vez monumental que le otorga a las obras del Estado un carácter ordenador y de presencia homogeneizadora; la *Arquitectura Monumental* se denomina a la construcción en altura con explícitos reparos acerca de su implantación en las urbes americanas*;* la *Arquitectura en las Expresiones Religiosas* se destaca por permitir desarrollar la capacidad artística y creadora de los profesionales en su manifestación de fe; la *Arquitectura fuera de las Ciudades* o la llamada arquitectura *rústica,* se caracteriza por sus cubiertas inclinadas y por un carácter pintoresquista que se asocia directamente a la escala doméstica*;* la *Arquitectura en la Vivienda Popular* abarca barrios obreros y viviendas colectivas, que apelan al carácter funcionalista en la organización de conjunto pero que se fusiona con el estilo pintoresquista en el diseño exterior de las unidades habitacionales; la *Arquitectura en el Interior* destaca las obras principales en las capitales de las provincias donde se revela la impronta del proceso de modernización urbano; también se desarrollan la *Arquitectura en el Deporte*; y la *Arquitectura Industrial.*[33]

---

[31] Es preciso mencionar que entre los delegados figuraban destacados profesionales del país: arquitectos Alberto Belgrano Blanco y Raúl C. Curutchet -Dirección General de Arquitectura (DGA) del Ministerio de Obras Públicas de la Nación-, arquitecto Juan Waldorp -Oficina de Arquitectura del Ministerio de Marina de la Nación-, arquitectos Mario Bidart Malbrán y José A. Guido Lavalle -DGA del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-, arquitectos Daniel Ramos Correas y Arturo Civit -Ministerio de Economía, Obras Públicas y Riego del Gobierno de la Provincia de Mendoza-, arquitectos Alfredo Villalonga, Martín S. Noel y Raúl J. Alvarez -Fac. de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA)-, arquitectos Salvador A. Godoy y Jaime Roca -Universidad Nacional de Córdoba (UNC)-, arquitecto Julio V. Otaola -Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires-, y el arquitecto Héctor A. Bianchi -Municipalidad de la Ciudad de Rosario-, arquitecto Mario J. Buschiazzo -Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos-, entre otros. En: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943.* Ediciones UNL, Santa Fe, 2005.

[32] Ver: "La Arquitectura Oficial", *Revista de Arquitectura*, Marzo 1940, p. 126. Citado por: Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943.* Ediciones UNL, Santa Fe, 2005.

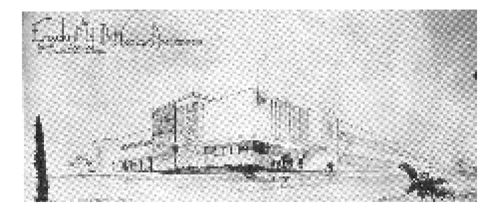
[33] Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit.

En gran medida, el mérito alcanzado con las escuelas premiadas tiene una deuda directa con los primeros proyectos de Navrátil y Bertuzzi que iniciaron en la provincia de Santa Fe la renovación arquitectónica en clave moderna de la arquitectura oficial. Comparando la Escuela Normal de la Dirección General de Arquitectura de la Nación con las proyectadas por Navrátil y Bertuzzi primero y luego por los proyectistas del Departamento de Construcciones Escolares de la Provincia en la etapa iriondista, es posible constatar que el programa no presenta una alternativa lingüística única a pesar de tratarse en todos los casos de obras de arquitectura que tratan de materializar un ideal de Estado. Este quiebre de la imagen puede leerse como la voluntad de diferenciación del gobierno provincial respecto del Estado nacional, aunque con más de medio siglo como temática específica, la arquitectura escolar puede haber adquirido cierta independencia y peso propio en los aspectos disciplinares y la especialización profesional.

Siguiendo a Noemí Adagio podemos pensar que muchas de estas obras están dirigidas a un ámbito de debate más amplio que las oficinas técnicas o la esfera local, como los Congresos Panamericanos o los intercambios académicos. Allí se presentan, miden y discuten con las incumbencias y los desacuerdos sobre los perfiles profesionales.[34]

5.2.3. Las Escuelas Estándar Económicas de Roberto Croci: políticas sociales de gobiernos conservadores

Como contrapartida a la respuesta urbana, se analizan las *Escuelas Estándar Económicas* proyectadas por Roberto Croci,[35] quien desde 1940 se desempeño como Jefe del Departamento de Construcciones Escolares. Croci estuvo a cargo de prototipos para medios rurales de hasta tres aulas, donde la discusión pasó de la clave lingüística a la tipológica, no escindida de la acción propagandística en este caso a través de la *Revista Edilicia*, en agosto de 1944.



Proyecto de la escuela Nicolás Avellaneda. 1939-1941
Santa Fe
DCE. Arq. Roberto Croci
Fuente: BOPPSF, Mayo 1940, p. 51.

En 1937 Croci ganó el concurso para proyectar la sede de la Casa del Maestro en Santa Fe, destacándose su proyecto por una planta compacta organizada funcionalmente y una fachada plana y geométrica. Desde el DCE proyectó también la *escuela Nicolás Avellaneda*, con un marcado carácter funcionalista que hacia el exterior se expresó en volúmenes geométricos y sólidos que revelaban las distintas actividades interiores. En 1943 proyectaría la Cabina de Control Caminero ubicada en uno de los

---

[34] Noemí Adagio y José Luis Rosado. "Teoría en discusión", *70 Aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario*, FAPyD/UNR, 1994.

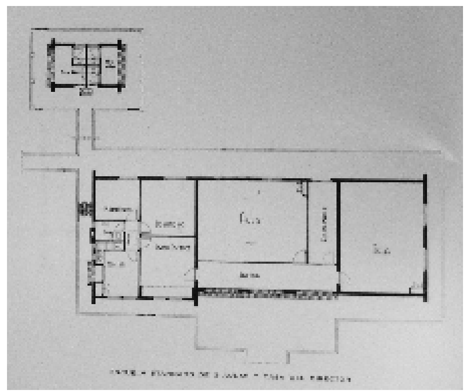
[35] Roberto Croci nació en 1910, se recibió de Técnico Constructor en la Escuela Industrial de la UNL en 1930 y en 1935 recibió el diploma de Arquitecto otorgado por la Escuela de Arquitectura de la UNL. Tuvo una destacada actuación como arquitecto, proyectando importantes edificios dentro de la tendencia. Croci, en cierta manera, reproduce los pasos profesionales de quien fuera su antecesor más importante en el puesto, Salvador Bertuzzi, quien junto a Navratil presumiblemente hayan sido compañeros avanzados en la carrera.



Cabina de Control Caminero. 1941
Arq. Roberto Croci
Foto: Luis Müller

principales accesos a la ciudad. Allí se constituye como hito que marca el ingreso y complementa al recientemente habilitado puente carretero a Santo Tomé, obra de magnitud e importancia estratégica en las comunicaciones regionales. Este proyecto de Croci muestra su consumada habilidad como proyectista, al hacer de esta pequeña pieza arquitectónica un elemento notable, que se expresa a través de una torre acristalada rematada con viseras que recuerda el motivo central del edificio del balneario Playas Serranas, proyectado por Manuel y Arturo Civit en Mendoza (1937), y un arriesgado voladizo de hormigón armado. Conjugando elementos racionalistas y expresionistas, Croci instalaba una obra de arquitectura moderna en las puertas mismas de la ciudad capital.

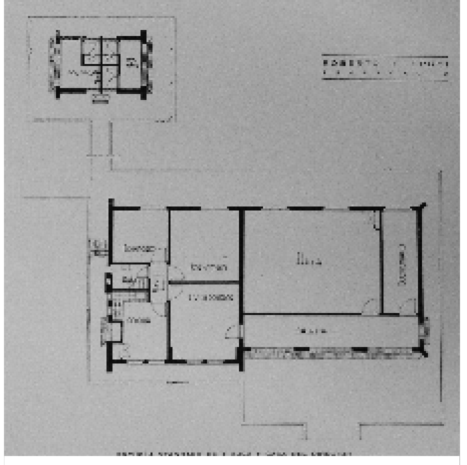
Su sólida formación y solvencia en el proyecto, demostradas en los edificios mencionados, avalan la producción del DCE en este período, en el que la administración pública, consecuente con el reconocimiento al saber técnico científico y jerarquización del funcionariado impulsados por la gestión anterior, continuó incorporando en sus oficinas a jóvenes y destacados profesionales.[36]



Escuela Standard de dos aulas y casa para el director
Proyecto: Roberto Croci
Fuente: Edilicia, N° 8, Agosto 1944, p. 20.

Las *Escuelas Standard Económicas* de una y dos aulas se proyectaron para zonas rurales de la provincia e incluían la casa del director, contemplándose desde el proyecto la posibilidad de incluir un aula más en cada caso. El acceso se realiza mediante una amplia galería que a la vez actúa de resguardo; ésta se comunica a la vez con las aulas y con la vivienda del director. El núcleo sanitario, separado del resto, se ubica en un pabellón independiente. Un elemento más de estas escuelas es el molino, que provee de agua al conjunto. El gobierno de la provincia llamó en 1944 a licitación para la construcción de 14 escuelas de un aula y 9 de dos aulas de este tipo.

La separación del núcleo sanitario de la planta compacta así como la cubierta de fibrocemento a dos aguas para la planta rectangular manifiestan un quiebre en relación a una misma resolución arquitectónica en urbes y bordes de la gestión anterior. La apelación al carácter racionalista –donde en atención a los prototipos vuelven a surgir vinculaciones con el accionar de los Civit- queda aquí circunscripta a la planta. De hecho, la publicación del proyecto incluye plantas y no volumetría, y sólo enuncia la resolución de la cubierta, que no recurriría al techo plano, priorizando los costos y la obtención de mano de obra.



Escuela Standard de un aula y casa para el director
Proyecto: Roberto Croci
Fuente: Edilicia, N° 8, Agosto 1944, p. 21.

Un último apartado es el de las escuelas de la Ley Láinez. El gobierno santafesino no puso durante el justismo reparos a la creación de estos establecimientos, a pesar de la resignación del campo específico de la

[36] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.

educación que esto traía aparejado. Lucía Espinoza señala que –en el contexto de un crecimiento arrasador- no sólo asistieron a áreas rurales donde no llegaba la acción oficial provincial, sino que también se ubicaron en pequeñas poblaciones (Puerto Gral. San Martín), periferias de las ciudades (Empalme Graneros) que luego se incorporan como barrios.[37]

Escuelas primarias en Santa Fe		
Años	1930	1942
Fiscales provinciales	825	1077
Municipales	31	-
Láinez	440	335
Particulares	179	143
Anexas a las Normales	13	13
Total	1488	1568

Fuente: Edgardo Ossanna. "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945", cit., p. 464.

No obstante la tabla de la izquierda revela la importancia adjudicada al programa escolar a lo largo del período, pero no una exclusividad del mismo; tampoco una reflexión acorde a un correlato legislativo, al no construirse la identidad de esta gestión a partir de pujas con el gobierno central. La estatidad se construye a partir de una buena administración que supo canalizar y multiplicar mediante la construcción de escuelas, los recursos ya probados por el demoprogresismo en la etapa anterior. La notoria disminución de *escuelas Láinez* y de escuelas particulares y la desaparición de las escuelas municipales remarcan el protagonismo adquirido en estos años por el Estado provincial. Respecto a las *escuelas Láinez,* la disminución obedece a que en la década del treinta se acordó la creación de escuelas complementarias provinciales en las que los alumnos de las *escuelas Láinez* podían completar su curso primario. Paralelamente, el estancamiento de escuelas anexas a las normales revela que la presencia nacional a través de las escuelas normales tampoco parecía un tema prioritario Con todos estos datos, el notorio aumento de las escuelas provinciales resulta aún más representativo.

Aproximándonos a una suerte de balance respecto a la producción de edilicia escolar primaria en Santa Fe en la década del treinta, coincidimos con Espinoza y con Müller en que:

> "…si algo llama la atención aparte del inusitado despliegue de la obra pública en la década, es que prácticamente no hubo variación entre las expresiones arquitectónicas utilizadas en una y otra etapa de gobierno. La arquitectura moderna introducida en la ciudad por las escuelas construidas por Molinas, luego vino a cubrir las necesidades de representación y legitimación del ciclo conservador liderado por Iriondo,"[38]

No obstante, creemos que la particularidad de este género no radica en la continuidad del código lingüístico ante la consolidada arquitectura moderna, sino en la potencialidad reconocida al programa escolar para ser a partir de éste que se introduzca la dimensión moderna de la arquitectura, como parte de reformas más profundas a nivel de gestión, educativo y pedagógico en el caso de Molinas y en las reflexiones que se encaran posteriormente –una vez ya probada la aceptación de estos códigos- y que apuntan a la inserción

---

[37] En 1925 funcionaban en Santa Fe 230 escuelas Láinez y en el año 1929 420: 106 urbanas y 314 rurales. Lucía Espinoza. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno*, cit., p. 49.

[38] Luis Müller. *Modernidades de provincia*, cit.

urbana en los barrios en conformación como así también a la reiteración de un mismo recurso para que a partir de las escuelas se identifique a sus promotores.

Los edificios escolares se empiezan a emparentar con otros programas, y desde este lugar resulta notable que se halla mantenido la DCE en tanto organismo específico, aunque no con los márgenes de autonomía demoprogresista. Los promotores aquí no son los arquitectos en su rol de funcionarios o de intelectuales orgánicos, sino que el papel de éstos queda relegado en función de que las obras sean identificadas más por la gestión que promovió su construcción que por el programa al que representan o por el prestigio de sus proyectistas. Todo ello es parte de entenderlos más como instrumentos que como elementos constituyentes de esa transformación.

Las nuevas modalidades de la política gubernamental de Iriondo se colocan en sintonía con las transformaciones del Estado nacional en acciones pero no en programas; dando una prioridad a la edilicia escolar y a su inserción urbana que no tiene correlato a nivel nacional. La política se "filtra" así a través de actores sociales que ganan protagonismo a través del amparo gubernamental que los elige como destinatarios de la obra pública que impulsa. La escuela primaria se encuentra entre las instituciones privilegiadas por el iriondismo en el marco de su plan de obra pública, que "transformando su política en administración define a sus interlocutores en la sociedad desde su rol de consumidores".[39] Y en tanto instituciones sociales donde la política se ejerce de manera encubierta reúnen los recursos materiales provenientes de las buenas relaciones entre los Estados nacional y provincial.

Los lineamientos disciplinares introducidos por estos arquitectos a través de las escuelas se convirtieron en modelos a imitar total o parcialmente tanto desde la gestión provincial como desde la esfera privada; y la indagación profesional de la primera mitad de la década devino en una gran cantidad de obras en formalismo modernista, donde lo cuantitativo actuó en detrimento de una reflexión profunda acorde a emplazamientos, programas y características específicas.

Las soluciones aportadas por los prototipos del Empréstito de 1922 vuelven a emplearse en las escuelas urbanas iriondistas. Pero los estilos históricos en fachada se reemplazan por diferentes estéticas dentro del aceptado formalismo modernista.[40] El planteo en "L" se repite una y otra vez aunque esta repetición y el prototipo logrado se "disfrazan" para que las

---

[39] Darío Macor. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, cit., p. 172.

[40] Una estrategia similar se empleó en las 100 fachadas propuestas para los prototipos del Banco Edificador Rosarino en la Vivienda del Trabajador.

obras no se perciban cosificadas y -en segundo grado- para lograr una ajustada respuesta al sitio.

La estandarización y el tipo, que hemos señalado como estadios evolucionados en el caso de las escuelas mendocinas, adquieren bajo esta administración un valor negativo. Y si bien el prototipo urbano es recurrente, recostándose hacia un costado -en una estrategia que podríamos vincular a nivel de resolución de la vivienda con la de la casa-chorizo-, se produce un avance sobre el partido en "L". En estos ejemplos el volumen frontal se desprende produciendo una exageración volumétrica que otorga complejidad a la composición, de modo similar al empleo de los ladrillos de prensa en lo que respecta a la materialidad.

Sí se recurrió a los prototipos sin ninguna variación en las escuelas rurales, pero en éstas la discusión pasó de la clave lingüística propia de la propaganda a la tipológica. Como hemos visto, hasta la búsqueda de un carácter racionalista en los prototipos de Croci se agotó en las indagaciones en planta, dejando supeditada su imagen a cada caso y situación en particular. La distinta resolución en urbes y borde ubica a esta gestión conservadora en una postura más cercana a la empleada en las *escuelas Láinez* que en las respuestas superadoras del conservadurismo mendocino. Que la reflexión en torno al carácter quede afuera de estos planteos es una muestra de la resignación del género de la edilicia escolar primaria en las escuelas de borde.

Capítulo VI.

LAS ESCUELAS DE SABATTINI EN CÓRDOBA

"Agua para el norte, caminos para el sur
y escuelas para toda la provincia".
Amadeo Sabattini, eslogan de campaña.

Los gobiernos radicales de Amadeo Sabattini (1936-40) y Santiago del Castillo (1940-43) y el proceso de reformas iniciado en 1935 con la avanzada de los gobiernos laicistas son el eje de este capítulo. La educación fue en este período un elemento clave de la profunda reforma de la provincia; denominador común de lo político, lo legislativo, lo social y lo institucional. Y la construcción de escuelas se convirtió en instrumento y símbolo de esta reforma.

El caso de Córdoba es el único donde la experiencia de la Escuela Nueva se instaló en relación a una transformación de todo el espacio ideológico-educativo como motor de un cambio global de la provincia. Las pujas respecto a las incumbencias de la religión quedaron aquí supeditadas a la puesta en práctica de los más relevantes proyectos educativos democratizadores, que implicaron todas las formas de la Pedagogía moderna, y la construcción de escuelas como índice material de estos procesos. Sobresalen también el planteo de autonomía del Consejo General de Educación y los rasgos comunales o regionales que el modelo pretendió instaurar. Las numerosas construcciones escolares en clave moderna promovidas por la Dirección de Trabajos Públicos -situadas estratégicamente en las esquinas de los barrios en conformación- se entienden como germen de una nueva acepción de comunidad, donde se apela a una arquitectura que diera cuenta del ideario provincial perseguido.

La estrategia empleada para abordar el capítulo parte de una introducción a los gobiernos radicales en Córdoba y al plan reformista inaugurado por Sabattini como única alternativa provincial al bloque de la Concordancia en el mapa político de mitad de la década del treinta. Se caracteriza en este contexto qué tipo de política llevaron a cabo para

delimitar el lugar que asignaron a la educación primaria dentro de las políticas de gobierno, demostrando la importancia adjudicada al modelo educativo como modelo de organización de la comunidad provincial. Este accionar tiene un correlato en el lugar preponderante asignado al género de la edilicia escolar primaria y a la construcción de escuelas en el marco de la dirección dada a la política de obra pública. La segunda parte versa sobre el correlato legislativo de las acciones a nivel educativo, donde la "Ley Sobral" se erige como la única alternativa escolanovista en el país que logra inscribirse en un contexto político a escala provincial. La tercera parte se centra en el lugar de la Arquitectura, y en el tipo de estrategia que emplearon los profesionales integrados a las oficinas de Obras Públicas para redefinir, en clave moderna, la composición académica. Esto a través de una búsqueda que combinó rasgos regionales propios de una apuesta a lo comunal con un carácter funcionalista con una fuerte impronta formal, y que muta en cada esquina donde se localiza una escuela sabattinista. Los tres ejes mencionados se entrecruzan para poder aprehender el mensaje de estos edificios.

6.1. Los gobiernos radicales: la educación y las escuelas en el proceso de reformas iniciado en 1935

La multiplicidad de actores y conflictos es una característica fuerte del radicalismo desde sus orígenes. Mientras en la década del veinte, la mayor tensión interna versaba en torno al liderazgo de Yrigoyen, dividiendo al partido en yrigoyenistas y antipersonalistas, en la década del treinta la evolución partidaria atendió a tres actores principales: por un lado el antipersonalismo (definido como organización partidaria por fuera del radicalismo e integrante de la Concordancia), mientras que el yrigoyenismo y el alvearismo competían por la conducción del partido. Como vimos en la introducción, habían sido dos en esta década las modalidades de participación del radicalismo en el sistema político: la primera, abstencionista, que se extiendió hasta mediados de la década y una segunda, a partir de 1935, de regreso a la competencia electoral.

La ausencia de la UCR -debido a la proscripción de la candidatura presidencial de Alvear y su consecuente abstención- y la debilidad de la Alianza Civil en la mayoría de los distritos favoreció en la primera mitad de la década del treinta el control monopólico del acto electoral por parte de la Concordancia. Pero a partir del abandono de la abstención por parte del radicalismo en 1935 se modificaron las condiciones electorales y el ejecutivo nacional y el bloque oficial debieron ajustar los dispositivos de manipulación para garantizar la reproducción del poder del bloque gobernante.

Las particularidades del conservadurismo en la provincia de Córdoba diferenciaron a este distrito en tanto ofrecieron mayores garantías con respecto a la transparencia del comicio. Esto permitió al radicalismo sabattinista llegar a la gobernación, afianzando así un liderazgo regional.

Como un efecto colateral insoslayable, la pérdida de la provincia de Córdoba en el mapa electoral fue lo que dio toda su significación y alcance a la intervención en Santa Fe de 1935, ante la necesidad del gobierno nacional de tener el control electoral en esta provincia para garantizar el Colegio Electoral para las elecciones nacionales futuras.

Aprehender la complejidad de los edificios escolares cordobeses implica circunscribirlos al accionar de los gobiernos radicales en esta provincia que inaugura Sabattini en el año 1936, y a quien le sucede en 1940 -tras concluir su mandato- un hombre de su confianza, Santiago del Castillo.[1] Se consideran en este capítulo ambas gestiones en conjunto por la continuidad verificada respecto a la ejecución de obras públicas, que posibilitó que muchos proyectos comenzados durante la gestión de Sabattini se inauguren en la gobernación de del Castillo, si bien en esta última gestión la temática hospitalaria se priorizó por sobre la escolar.

Amadeo Sabattini nació en Rosario en 1892 y se graduó de médico en Córdoba. Desde 1919 se instaló en Villa María, Córdoba, donde ejerció la medicina y militó en las filas de la Unión Cívica Radical. Fue Ministro de Gobierno entre 1928 y 1930 y producido el golpe, participó en distintos levantamientos radicales. En 1936 fue electo Gobernador de Córdoba, luego de vencer en una reñida elección al conservador José Aguirre Cámara. Con el eslogan “Agua para el norte, caminos para el sur y escuelas para toda la provincia” sintetizaba su programa de gobierno desde la campaña electoral, tomando claramente a la Obra Pública como motor de cambio. Fue en esta línea de acción que prosiguió el dique San Roque e inició el de Cruz del Eje, ejecutó caminos que unen Córdoba con el sur (Villa María - Laboulaye; Río IV - Huinca Renancó) y construyó más de un centenar de escuelas, atendiendo también las políticas laborales, de minoridad, sanitarias y el turismo; este último una novedad para la provincia.[2] El Mensaje del legislador Abelardo Karl en la Legislatura provincial, en ocasión de la conmemoración del *46º aniversario* del fallecimiento de Sabattini en 2006, brinda -ya en perspectiva- pautas acerca

---

[1] Sylvia Saítta y Luis Alberto Romero. “Amadeo Sabattini”, *Página 12*, 24 de febrero de 2006. Extraído desde: http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/subnotas/63534-20932-2006-02-24.html

[2] Datos extraídos desde: Carlos Page, “Las Escuelas de Sabattini”, *La Voz del Interior* del 18/III/1992 y AAVV. *Aproximación al gobernador Sabattini,* editado por el Gobierno de Córdoba. 1999.

de sus principales líneas de acción, en relación a los vínculos con el Estado nacional y a la importancia adjudicada a la enseñanza laica. Decía Karl:

> "Este líder carismático simbolizó el contraste entre la Nación autoritaria y la 'isla democrática' dado que respetó las libertades públicas promoviendo reformas progresistas tanto en lo económico como en lo cultural. Sabattini, radical de cuño yrigoyenista, fue partidario de la redistribución de la propiedad agraria frente a los terratenientes y de la enseñanza laica frente al clero." [3]

Los gobiernos sabattinistas procuraron demostrar que la atención a la administración en la gestión no implicaba una contradicción con las transformaciones sociales, los emprendimientos económicos y las políticas educativas inclusivas. El gran número de escuelas construidas evidencia que el modelo educativo que se pretendió instaurar fue el "caballito de batalla" del modelo de organización social; y que la obra pública escolar fue en el imaginario de estos gobiernos como un eficaz instrumento.

6.1.1. La educación en el laicismo

Dentro de esta administración que pretendió caracterizarse como "eficaz y progresista", la educación en el laicismo se percibe como problema de orden político-ideológico al ser uno de los ejes fundamentales del conflicto entre la Iglesia y el Estado provincial.

Mientras la provincia de Buenos Aires se constituía en la década de 1930 como tubo de ensayo para la Nación[4] y "valores y rituales cada vez más católicos iban superponiéndose al tradicional espiritualismo laico en el discurso escolar",[5] el Nacionalismo Católico Cordobés (NCC) sufrió una dura embestida durante el gobierno de Sabattini. La provincia no había seguido el rumbo abierto por la Ley 1420, rigiendo desde 1896 una Ley de Educación que incluía enseñanza religiosa dentro del horario escolar.

Una de las afirmaciones de esta tesis es que durante las gestiones sabattinistas no se produjo -como en el resto de los casos del país- el desplazamiento del eje de preocupación desde el ámbito político-educativo al ámbito técnico-pedagógico, pudiendo modificarse con mayores recursos los alcances sociales de la instrucción pública. La implementación de la Escuela Nueva en la provincia, más allá de la implícita innovación didáctica,

---

[3] Mensaje del legislador Abelardo Karl en ocasión de la conmemoración del *46º aniversario* del fallecimiento de Sabattini, en la sesión de la Legislatura provincial del 02/03/06. Extraído desde http://www.diputadoscba.gov.ar/noticia_ampliada.asp?id_News=194

[4] En 1937 se decreta la obligatoriedad de al enseñanza religiosa en la provincia de Buenos Aires, siendo director de Escuelas Roberto J. Noble y Fresco gobernador. El 31/12/1943, con el decreto 8411 y siendo presidente provisional Pedro Ramirez y ministro de educación Gustavo Martínez Zubiría se instituye la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, primarias, postprimarias, secundarias y especiales. Este decreto toma fuerza de ley en 1947.

[5] Silvia Roitenburd. "Educación y control social. El Nacionalismo católico cordobés (1862-1944), en: Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001, p. 79.

se inscribió en un imaginario democrático y en la perspectiva de una transformación de todo el espacio ideológico-educativo como motor de una transformación global. De este modo, se observa que es en la búsqueda de autonomía, a través de la institucionalización y tomando como eje la educación, que se dota a Córdoba de los atributos de estatidad a los que Oscar Oszlak refiere.

La polémica respecto a la enseñanza religiosa dentro del horario escolar –tema ampliamente debatido y superado en la década de 1880- se mantuvo en el centro de la escena política provincial. Lo que sucede es que "ésta excede con creces la cuestión de la enseñanza de valores religiosos para extenderse a todos los problemas de la pedagogía democrática, la investigación y la libertad de acceso a la cultura universal".[6]

La reivindicación de la educación en el marco de la importancia dada a los aspectos sociales dotó de relevancia a figuras como las del pedagogo Antonio Sobral. Silvia Roitenburd señala la particular circunstancia de que en la figura de Antonio Sobral -promotor de la Ley Orgánica de la Educación Común- se reunieran los roles de educador y legislador como lo que posibilitó este intento de transformación desde un Estado provincial.[7] Elegido diputado provincial por el radicalismo en 1928 su discurso bregaba por "sustituir la caridad por la justicia social ya que sólo la libertad, al desenvolverse, nos realiza en plenitud moral", contrariamente a la asimilación del concepto de religión con el de moral propio del discurso del NCC. Su particular diagnóstico de la educación, expuesto ante sus pares en la Legislatura provincial -y en el marco de una férrea disputa con sus detractores, quienes lo contaban entre "los pedagogos izquierdistas que cuentan con el apoyo del gobierno"-[8] daba cuenta de los efectos de una educación que se propone sofocar la creatividad infantil a manos de:

> "…la escuela actual que mutila al niño, con su concepto de la disciplina moral, autoritaria, con su organización mecánica, que suprime la libertad y la espontaneidad creadora del niño, sus aulas sin luz, su vidas sin sol, sus mesas uniformes y sus asientos fijos y con toda su enseñanza muerta (…) en donde aún la rutina es su dueña, y el verbalismo su lema, con métodos que datan de la Edad Media (…) en lugar de suscitar el impulso, es decir, la personalidad, lo aplastan y lo asfixian."[9]

---

[6] Silvia Roitenburd. "La Escuela Nueva en el campo adversario: 1930-1945", en: Silvina Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 128.

[7] *Ibid.*, p. 125.

[8] Las citas textuales corresponden a expresiones empleadas en los debates publicados en relación al "Proyecto de Ley Orgánica de la Educación del Dr. Antonio Sobral" en los diarios *La Voz del Interior* (29/05/1930, 18/06/1930, 19/06/1930) y *Los principios* (05/09/1930), Los mismos se relevaron en la Hemeroteca de la Dirección de Información Parlamentaria de la Legislatura de la Provincia de Córdoba.

[9] Antonio Sobral. *Legislatura Provincial. Libro de Sesiones*, 27/05/1930, pp. 28-132.

Sobral entendía la educación y el ámbito escolar como integradores de los valores espirituales contenidos en las más diversas culturas. La reafirmación de la tolerancia y de la validez de una formación espiritual capaz de integrar valores de distintas concepciones religiosas, fue acompañada de nuevas reflexiones, tendientes a establecer relaciones entre religión, libertad y pedagogía. Así, en oposición al criterio de autoridad, incorpora la defensa de la autonomía educativa como forma de integrar a niños de diversas regiones, con distintas experiencias y estímulos, al mundo del saber.[10]

Laicidad, coeducación, colonias de vacaciones mixtas, reivindicación de los valores comunales y edilicia escolar apropiada al nuevo ideario, fueron los temas sobre los que se reflexionó en este nuevo universo escolar. Complementariamente, el nuevo modelo educativo otorgaba al maestro un papel decisivo en la elaboración y modificación de planes y programas, actualizando la formación docente a partir de la libertad pedagógica del maestro y en clara crítica al normalismo positivista.

6.1.2. La comunidad provincial

> "…la organización escolar descentralizada, con su orden de estímulos formativos de la comunidad, es uno de los problemas que ha pretendido solucionar la reforma escolar en Córdoba."
>
> Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro,* 1949.[11]

Sobral reivindicó a las comunidades y principalmente lo que denominaría "la comunidad provincial". Para ello buscó presupuestos psicológicos e históricos para organizar el sistema educativo cordobés. A partir de 1910 analizó la etapa inicial y definida del proceso de integración como unidad histórico-geográfica, es decir, como provincia propiamente dicha, poniendo en evidencia que la organización provincial fue muy anterior a la formación del Estado nacional; esto denota también el movimiento oscilante entre las autonomías nacional y provincial.[12]

Interesa traer algunos conceptos promovidos por Sobral en el contexto de la conformación de esta comunidad provincial. Si bien entendía cada provincia como unidad histórico-geográfica, diferenció en sus proyectos a la ciudad de Córdoba de su campaña. En relación a los conceptos de comunidad y a la escuela como impulsora del cambio social

---

[10] Silvia Roitenburd. "La Escuela Nueva en el campo adversario: 1930-1945", cit., p. 135.

[11] Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez. *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Santa Fe, Librería y Editorial Castellvi, 1949, p. 53.

[12] *Ibid*., p. 38.

es de destacar que dos de los nuevos edificios escolares inaugurados en 1939 son también las dos primeras escuelas de alfabetización de la ciudad:

> "El plan de alfabetización comprende la apertura en los barrios de la ciudad de escuelas que permitirán a los niños pobres recibir las primeras letras y los elementos necesarios para llegar a ser con el tiempo útiles para la sociedad."[13]

Apuntaba a los niños pobres a los que había que nutrir moral y físicamente, vinculando la estrategia pedagógica con la importancia de una correcta inserción urbana de las escuelas y con un lenguaje arquitectónico en el que se plasmara el nuevo ideario.

Atendiendo a los conceptos de Sobral es que comprendemos a los edificios de las escuelas como germen de lo comunitario en estos nuevos barrios. Se apeló en ellos a una nueva arquitectura que se empleó indistintamente en ciudades y pueblos, en urbes y bordes, y que procuró condensar en el sistema educativo un ideario de independencia económica y espiritual que se extendiera a todas las acciones del Estado provincial.





Escuelas Mariano Moreno. 1937-40. Ciudad de Córdoba y escuela Gral. San Martín. 1936. Alta Gracia
Fotos: DC

6.1.3. Las escuelas de las esquinas. Su incidencia en la conformación urbana

En sintonía con este ideario, los gobiernos sabattinistas extendieron la infraestructura escolar a puntos alejados de los núcleos urbanos, sobre las avenidas de acceso a la ciudad capital y a los pequeños poblados, erigiéndose edificios de volúmenes puros y simetría axial.

Las seis *escuelas modelo* construidas en la ciudad de Córdoba son parte de un plan de 163 escuelas ideadas para todo el territorio provincial. Distanciándose de la idea de prototipo, el denominador común surge de la relación que cada obra establece con su entorno inmediato, ya que se sitúan estratégicamente en esquinas paradigmáticas, reforzando con su presencia la identidad de estos lugares, jerarquizándolos.

En todos los casos, las nuevas escuelas construyen -en barrios en formación- o reconstruyen -en zonas consolidadas- la trama urbana, con algún elemento en vertical en su esquina que marca el ingreso y refuerza la presencia institucional. Las diferencias respecto a escala y juegos volumétricos obedecen a la complejidad de cada programa y al requerimiento de número de aulas acorde a la población a la que habrían de servir.

Los ideales de progreso se materializaban así desde la periferia. Se priorizan las afueras, tanto en la ciudad de Córdoba como en el interior. Y al apostar al desarrollo urbano, las escuelas se emplean como ordenadores de

---

[13] AAVV. *Vida y obra de Antonio Sobral.* Villa María, Fundación Cultural "Dr. Antonio Sobral", 1974, p. 27.

las partes heterogéneas que componen la provincia y su ciudad capital. La educación debe leerse a través de estos edificios modernos como base de la independencia económica y espiritual.

6.2. Educación y legislación

Partiendo del marco legislativo, y específicamente en lo que respecta a obra pública escolar, el caso de Córdoba se caracteriza por atender desde muy temprano a esta temática. En el año 1822 se había creado la Junta Protectora de Escuelas, organismo cuyo cometido era la creación y protección de esos establecimientos en respuesta a las normas programáticas de la educación primaria de la primera Constitución de Córdoba de 1821.[14] A partir de la premisa de garantizar la instrucción primaria a todos los ciudadanos es que se planteó entre las atribuciones del Congreso el "formar planes de educación pública y proveer de medios para el sostén de establecimientos de esta clase".[15] Se continuaba así con el accionar político de la época colonial, donde el cuidado y la conservación de las escuelas, tanto en lo material, como en lo institucional, les correspondía a los Cabildos.

La Constitución de la Provincia de Córdoba de 1855 estableció el régimen municipal en la provincia y con ello tiene que ver la única norma programática de la educación primaria en este cuerpo constitucional: "La acción de las municipalidades será directa y exclusiva en los ramos de instrucción primaria de la capital y los departamentos".[16] La educación primaria quedaba bajo la competencia exclusiva y directa de las municipalidades. Mediante esta norma, además, la provincia se aseguraba el cumplimiento del requisito del artículo 5 de la Constitución Nacional, para obtener el respeto por su autonomía, delegando en las municipalidades la obligación de asegurar la educación primaria gratuita, establecida en la Constitución Nacional de 1853, y no ya necesariamente gratuita luego de la reforma de 1860.

La Constitución provincial de 1870 había establecido que la Asamblea Legislativa -compuesta por la Cámara de Diputados y por el Senado- debía dictar una Ley de educación. Esta disposición está contenida en forma expresa en la Constitución: "Las municipalidades destinarán permanentemente ramos especiales de rentas para costear la educación

---

[14] Emilio Baquero Lazcano. "Las normas programáticas de la educación primaria en las Constituciones de Córdoba", *Cuadernos de Historia.* Año 2006. XVI, Publicación del Instituto de Historia del Derecho y de las Ideas Políticas Roberto I. Peña de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, pp. 83-113.

[15] Reglamento Provisorio del 30 de enero de 1821, primera constitución de Córdoba. Norma ubicada en la sección sexta, capítulo trece (Atribuciones del Congreso), art. 10.

[16] Constitución de la provincia de Córdoba, 1855. Norma ubicada en la sección novena (Del poder municipal), art. 74, inc. 5.

primaria, la cual será obligatoria en la provincia, en la forma que la ley lo determine".[17] Observamos en estas normas que las municipalidades debían proveer los medios materiales para el desarrollo de la educación primaria, y que ésta era obligatoria, siendo la primera vez que se establecía este principio en una constitución provincial.

Interesa poner en paralelo estas experiencias constitucionales atendiendo a las normas programáticas con el Decreto Orgánico sobre Educación Común Obligatoria del 25 de febrero de 1896 y con la Ley de Educación Común N° 1426 para la Provincia del mismo año. Raúl Fernández señala cómo tanto el debate como la Ley fueron obra de un "auténtico educador": Pedro N. Arias, designado por el entonces gobernador José Figueroa Alcorta (1895-1898) Presidente del Consejo de Educación.[18] En la compleja gestión de Arias se había destacado la fundación de nuevas escuelas a lo largo de todo el territorio provincial. Pero la creación –principalmente en el caso de las escuelas rurales- no implicaba la ejecución de un local propio sino que muchos establecimientos fueron posteriormente clausurados por falta de local.[19] Ejemplo de esto son también las instrucciones a los Inspectores en relación a

> "encomendar a las Comisiones Escolares y autoridades locales la misión de adquirir gratis los edificios escolares que aún son pagos por el erario público como así también determinar en qué lugar puede establecerse una escuela popular con vida propia y las condiciones de su creación".[20]

Las prescripciones en cuanto a edilicia estuvieron ausentes, si bien se señala que durante la gestión de Arias se construyeron, refaccionaron y ampliaron edificios escolares en diversas localidades. Se percibe como muy importante el accionar de las comisiones edificadoras de cada población, con las cuales el Consejo contribuye, siendo este último el que dispone la realización de las obras aprobando los planos con intervención del Poder Ejecutivo (PE). Es notoria la contribución comunal y popular dada la insuficiencia de fondos, lo que también justificaría la imposibilidad de un plan general. Al respecto Fernández señala que hasta 1897 la ciudad capital no contaba con un solo edificio escolar de propiedad fiscal, por lo cual se presentó al PE un proyecto para solicitar fondos para la construcción de un edificio para la Escuela Superior de Niñas. Se solicitaron igualmente fondos para el mismo fin a la Municipalidad y se nombraron comisiones vecinales en función del mismo objeto.

---

[17] Constitución de la provincia de Córdoba, 1870. Norma ubicada en la segunda parte (Autoridades de la Provincia), título tercero (De la Municipalidad), capítulo primero (Carácter y objeto de las instituciones), art. 148.

[18] Raúl Fernández. *Historia de la educación primaria en Córdoba*, Córdoba, 1965, p. 166.

[19] En 1895 la provincia sostenía 186 escuelas, 84 de varones, 52 de niñas y 50 mixtas. De estas escuelas 16 eran graduadas, 52 elementales y 118 rurales. Fernández, p. 170.



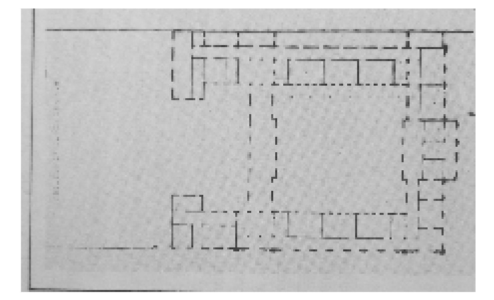
Escuela Provincial Jerónimo Luis Cabrera. 1909
Ciudad de Córdoba
Actualmente Escuela Normal Superior de Varones
Foto: DC



Escuela Provincial Gobernador Olmos. 1906-1909
Ciudad de Córdoba
Foto: DC



Escuela Provincial Juan Bautista Alberdi. 1903-1906
Ciudad de Córdoba
Arq. Carlos Morra
Actualmente Escuela Normal Superior de Niñas
Foto: DC



Escuela Provincial Juan Bautista Alberdi. 1903-1906
Planta
Fuente: Archivo Dirección de Arquitectura de la Provincia de Córdoba

Otro aspecto que llama la atención en la gestión de Arias como Director General de Escuelas es la educación moral, empleando religión y moral como sinónimos, siendo este un debate que ampliaremos en relación al Proyecto de Ley de Antonio Sobral. También resuena que Fernández destaque el carácter laico y de neutralidad política impreso a la enseñanza.[21]

Específicamente respecto a lo edilicio se rastrea hacia 1886 la sanción de la Ley Provincial de Construcciones Escolares, cuyo objetivo fue reemplazar los locales alquilados por edificios propios. Esta dio lugar a las escuelas provinciales Juan Bautista Alberdi y Jerónimo Luis de Cabrera, finalizadas en la primera década del siglo XX, como así también a la Escuela Gobernador Olmos.[22] En ellas se puso énfasis en la estudiada distribución de salones, aulas y patios, pero además se sumaron otros elementos a tener en cuenta en relación a la representación del Estado provincial, atendiendo a las características edilicias imperantes en los establecimientos educativos de las principales ciudades europeas.[23]

La Escuela Alberdi se cuenta -junto con la escuela General Belgrano en Jujuy- entre las dos escuelas proyectadas por Carlos Morra fuera de Buenos Aires. De clara tipología academicista, es parte de los "templos del saber" [*Cap. I*, p. XX] donde la arquitectura neoclásica es una metáfora del pensamiento de la Ilustración. Pero por fuera de lo estilístico, y como se ha analizado, Morra fue un teórico en el tema de la edilicia escolar e introdujo innovadores conceptos respecto a la funcionalidad de las escuelas. En la escuela Alberdi es clave su articulación en torno a un gran patio central -como había hecho ya en la escuela Presidente Roca en Buenos Aires-. Las aulas -de 6 x 8,5 m con capacidad para 50 alumnos- se ubican alrededor del patio y a ellas se ingresa a través de un extenso corredor perimetral. El patio se calcula de 3 m2 por alumno, mínimo determinado por higienistas y pedagogos de la época.

Emilio Baquero Lazcano señala que fue recién con la Constitución provincial de 1923 que la educación primaria alcanzó un grado importante de desarrollo en cuanto a normas programáticas, tanto cualitativa como cuantitativamente. Fue esta una época caracterizada -a pesar de las turbulencias políticas a raíz de las dificultosas relaciones entre la provincia y la Nación- por una importante política educativa local. Se observa también

---

[20] Raúl Fernández. *Historia de la educación primaria en Córdoba*, cit., p. 176.

[21] *Ibid.*, p. 179.

[22] Ana Terreno. *De disciplinas y escuelas*, Universidad Nacional de Río Cuarto. Extraído desde: http://buscador.lavozdelinterior.net/2006/0305/suplementos/temas/nota395989_1.htm

[23] En 1889 se comisionó a Rodolfo del Viso para estudiar las características edilicias imperantes en los establecimientos educativos de las principales ciudades europeas. El informe de 60 folios resumía los puntos a considerar para levantar el edificio educativo: las características del terreno, del aire, la ventilación, el sistema de alumbrado, de calefacción y el diseño del mobiliario.



Escuela General Belgrano
Alvear 1900, San Salvador de Jujuy
Arq. Carlos Morra
Fuente: http://arquitectos-italianos-buenos-aires.blogspot.com

que los postulados del constitucionalismo social fueron incorporados en este momento con la incorporación de los derechos sociales (del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura), adelantándose en este tema la provincia a la Nación. Respecto a esta Constitución cabe situar que en mayo de 1922 juraba como gobernador Julio Argentino Roca (h), quien sufrió las presiones del presidente Yrigoyen, que pretendió la intervención de Córdoba, debido a diversas disensiones de índole política. Roca (h) realizó importantes obras públicas en la provincia, cobrando relevancia la apertura de escuelas y contándose entre los aspectos negativos la intervención nacional a la Universidad.

Hubo aquí dos normas programáticas de la educación primaria. La primera -ubicada en el inciso 4 del artículo 83- abarcaba seis apartados en los que se ratificaron disposiciones constitucionales anteriores, que indicaban la facultad y el deber del Estado provincial de establecer la normatividad de la educación primaria mediante el dictado de una Ley orgánica, que como tal debía fijar la organización, el gobierno y el funcionamiento de la materia educativa elemental en la provincia.[24] También se incorporaba -por primera vez en un cuerpo constitucional provincial- el principio de la gratuidad de la educación primaria. Otro aspecto importante es la creación del Consejo General de Educación (CGE) que tendría a su cargo la dirección técnica y administrativa de la educación primaria y sería autónomo.[25] Otra innovación en el marco de una constitución provincial fue el dar cabida a un principio de la educación primaria que suponía la colaboración de toda la sociedad con el Estado en el cuidado material y espiritual de escuelas y escolares. Se insiste aquí con el rol de cooperación en el soporte físico de la infraestructura escolar de los municipios, cuyas ordenanzas en materia educativa debían coordinarse y complementar a la legislación provincial.

---

[24] Art. 83, inciso 4: "Corresponde al Poder Legislativo… Dictar la ley orgánica de educación primaria de acuerdo a las siguientes bases:
A. La educación primaria será gratuita y obligatoria.
B. Podrá ser recibida en la escuela fiscal, en las particulares o en el hogar.
C. La dirección técnica y administrativa de la educación primaria estará a cargo de un Consejo General autónomo, de cinco miembros, de los cuales, el presidente y dos vocales serán nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado; y dos por elección directa de los maestros en ejercicio en las escuelas fiscales. Durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones y son reelegibles; podrán ser removidos por el PE con acuerdo del Senado.
D. El nombramiento del personal será hecho por el Consejo General de acuerdo con las condiciones de estabilidad que deberá fijar la misma ley.
E. Cada escuela se hallará bajo la vigilancia de una comisión de vecinos y el nombramiento o elección de sus miembros, las condiciones de elegibilidad, atribuciones y deberes de los mismos serán determinados por la ley.
F. Se establecerán contribuciones y rentas propias de la educación primaria, que le aseguren en todo tiempo recursos suficientes para su sostén, difusión y mejoramiento.
Podrá también dictar planes generales para los otros grados o clases de la instrucción publica".

[25] Su autonomía más bien parece autarquía, pues la autonomía supone que una entidad dicte su propia norma fundamental y organizativa; que tenga facultad de elegir a sus autoridades; y que disponga de sus propios recursos. En tanto, la autarquía supone que una entidad reciba la norma fundacional y orgánica desde afuera, pudiendo dictar disposiciones de menor jerarquía; no tiene facultad para elegir a sus autoridades; aunque sí dispone de sus propios recursos.

6.2.1. Algunos apuntes sobre la Ley Sobral

La puesta en práctica de proyectos educativos democratizadores, como los de esta etapa, abre la infrecuente posibilidad de analizar las experiencias de la Escuela Nueva en el marco de gestiones de gobierno que las incorporan como políticas de Estado. En líneas generales, y como señala Mariano Narodowski en su trabajo respecto a la presencia de la Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina, "La Escuela Nueva es una alternativa marginal, ya que por el modelo historiográfico predominate, aquello de importancia es lo que pudo ser plasmado legislativamente, aquello que alcanzó su grado más alto: el macropolítico". [26]

El proyecto de Ley Orgánica de la Educación Común del diputado radical Antonio Sobral -aprobada en la Cámara de Diputados el 18 de agosto de 1930 por unanimidad de los sectores radicales y demócratas- infundió hacia 1930 un contundente rasgo de modernidad al expedirse en defensa de la Escuela Nueva, de la autonomía y descentralización de la educación y sin contemplar instrucción religiosa obligatoria.[27] Representó, como contrapartida, uno de los puntos de máxima tensión con el Nacionalismo Católico Cordobés (NCC), que otorgó al escolanovismo una entidad similar al comunismo, liberalismo, antinacionalismo y judaísmo, sus otros "enemigos". Si bien cuando el Senado provincial iba a convertirlo en Ley se produce el golpe del 6 de septiembre de 1930, interrumpiendo el avance de "la ofensiva laicista", se destaca que a partir de este fenómeno político singular se inició un proceso de reformas cuya máxima expresión fue la creación de la Escuela Normal Provincial en 1942, doce años más tarde.

La comunión de las ideas de Sabattini y Sobral se evidencia -además de provenir ambos del partido radical- en el ofrecimiento de Sabattini al

---

[26] Mariano Narodowski. "Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina", en: Silvina Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 52.

[27] Antonio Manuel Sobral, nació el 20 de diciembre de 1897 en la ciudad de Villa María. En 1920 ingresó a la Universidad de Córdoba, recibiéndose de abogado en tan solo dos años. En 1926 fue elegido Senador Provincial, pero no pudo asumir por no contar a la fecha con los 30 años de edad requeridos por la Constitución Provincial. Dos años después es electo Diputado Provincial por el radicalismo y elegido por sus pares para presidir la Cámara. Durante su gestión presentó varios proyectos de importancia, entre ellos, la Ley Orgánica de Instrucción Pública; Ley Orgánica de Bibliotecas Populares; Estímulo a la producción intelectual y artística de la Provincia, etc.
En 1929, es designado profesor de Historia y Psicología en el Colegio Nacional de Córdoba y en 1930 dio la puntada inicial a esa obra educacional a la que le iba a dedicar los mayores esfuerzos, al crearse el Instituto Secundario "Bernardino Rivadavia", en un principio incorporado al Colegio Nacional de Córdoba. Villa María se sumaba así, a las ciudades que contaban con establecimientos de enseñanza media. También en 1930 Sobral discute en la Cámara de Diputados su importante proyecto de Ley de Educación y después de un debate memorable en donde sostuvo la enseñanza laica y las orientaciones de la nueva educación, se aprueba el proyecto por unanimidad de los sectores radicales y demócrata. Cuando el senado provincial iba a convertirla en Ley se produjo el golpe militar del 6 de setiembre que derribara a Yrigoyen y al disolverse las Cámaras la sanción no se produjo.
En octubre de 1941 Sobral es puesto al frente de la recientemente creada Escuela Normal Superior de Córdoba, establecimiento que ganase bajo su dirección un inmenso prestigio.

pedagogo, tras asumir la gobernación, de la presidencia del Consejo de Educación. Sobral, sin embargo, rechaza la propuesta para dedicarse a la escuela de Villa María; este instituto de enseñanza media había sido el puntapié inicial de su obra educacional, también en el año 1930.

Hay algunos aspectos que interesa subrayar de este proyecto de Ley a partir del análisis del Libro de Sesiones y de los dos tomos de la publicación *Vida y obra de Antonio Sobral* editados por la fundación cultural que lleva su nombre, en su relación también con el accionar de Arias, tres décadas atrás.

El primer punto es la autonomía del Consejo General de Educación (CGE), entendiendo la educación como campo autónomo donde la vigilancia y contralor de las escuelas era confiada a un cuerpo de inspectores técnicos profesionales y a las comisiones escolares locales, su higiene a un cuerpo médico y su edificación a una oficina de arquitectura.

El segundo punto es la importancia adjudicada a los rasgos comunales o regionales; y aquí los vínculos con las comisiones municipales de las décadas anteriores. Sobral emplea el lema "regionalízate" para las escuelas elementales primarias, cuyos programas debían atender a las características sociales y económicas de la zona donde funcionaran. La homogeneización pregonada por el Estado nacional es aquí suplantada en pos de priorizar no sólo al Estado provincial sino, dentro de éste, a los distritos escolares en su particularidad. El territorio se dividió bajo este ideario en seis distritos, promoviendo la formación de comisiones escolares en pueblos y vecindarios en que funcionaran una o más escuelas pero manteniendo el gobierno provincial sus atribuciones respecto a indicar el lugar para establecer nuevas escuelas -la inserción urbana- y las condiciones del edificio -atendiendo al sostenimiento de la imagen e ideario provincial-.

El tercer punto es la importancia otorgada a la educación en el presupuesto, al destinarse del total del Cálculo de Recursos de la Provincia un *mínimun* del 20% para pagar los sueldos y gastos de la educación primaria provincial.

6.2.2. La política educativa a través de la Escuela Normal Provincial

Sobral realiza su propia "selección" al introducir elementos de la Escuela Nueva en la trama de un discurso de transformación democrática que partía de un meditado registro del estado de la educación. Roitenburd señala que:

> "Desde ese diagnóstico, recorre todas las prácticas de escuela activa que hasta entonces ha detectado, tanto a través de sus lecturas como de su

En 1943, es designado Presidente del Consejo Provincial de Educación. Muere en la ciudad de Córdoba el 26 de febrero de 1971.

contacto directo en sus viajes: Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, en lo que debe ser visto como un intento de incorporar elementos de distintos discursos, adecuándolos a las condiciones en que debían ser aplicados." [28]

Escuela Normal Superior Garzón Agulla. 1940-1944
Ciudad de Córdoba
Fuente: Antonio Sobral y Luz Vieira Mendez, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro,* cit.



Escuela Normal Superior Garzón Agulla
Estado actual
Foto: DC

A través del ensayo escrito por el mismo Sobral sobre la Escuela Normal Superior de Córdoba -cuya fundación significó "la más seria y orgánica reforma educativa iniciada en el país" tanto en lo pedagógico como en las estructuras de lo social- se rastrean la filiación y antecedentes de la reforma educativa. Su interés radica en el haber excedido la indagación pedagógica para centrarse en la instauración de una política educativa integral.

En sintonía con algunas líneas del escolanovismo, abogaba por una concepción más humanista de Estado, denunciando las circunstancias dispares por parte del Estado nacional como por los estados provinciales -así los denomina-.[29] Esta orientación de la educación, al ser atendida desde lo político, denunciaba para Sobral la filiación francesa; la línea racionalista que se desentendía de las fuerzas constitutivas de lo social, evidenciando el conflicto entre ciencia de la educación y ciencia política. La prioridad en lo político por parte del Estado nacional manifestaba para el autor la sumisión y resignación de lo social: "aún no hemos tomado contacto con la tierra", enunciaba Sobral.[30]

Es desde esta perspectiva que reivindica la escuela primaria como germen para una reconstitución del hombre, en relación a su tierra y a su comunidad. La escuela primaria como vínculo de autenticidad:

> "Tanto el positivismo argentino de tipo racionalista había escamoteado al hombre y quitado su historia como la escolástica y la teología de la Universidad de Córdoba había despojado al hombre argentino de su historia y geografía. Tanto el uno como la otra estaban fuera de nuestra autenticidad."[31]

Retrotrayéndose a un análisis sobre la Ley 1420, entiende a ésta no como promotora de un sistema docente en autenticidad de lo argentino sino como un instrumento legal de un sistema de medios para lograr el ciudadano idóneo que exigía la época, poniendo su acento en los aspectos metodológicos y formales de la enseñanza. Es desde esta posición que Sobral aboga por la formación de un Estado con autonomía del acto educativo y de allí el lugar que ocupa en su discurso la resignificación de las comunidades y la puesta en valor de las iniciativas promovidas por el pragmatismo norteamericano en las primeras décadas del siglo XX.

---

[28] Silvia Roitenburd. "La Escuela Nueva en el campo adversario: 1930-1945", cit., p. 132.

[29] Antonio Sobral y Luz Vieira Mendez. *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, cit., p. 23.

[30] *Ibid*., p. 24.

[31] *Ibid*., p. 67.

Determinados rasgos del pragmatismo pueden emparentarse tempranamente con la autonomía de recursos de las escuelas sarmientinas. Sarmiento había trabajado, y así lo enunciaba en *De la Educación popular*, en dirección de independizar el gobierno de la educación del poder político, apelando a la organización de la sociedad civil para una mejor gestión y gobierno de los establecimientos educativos, desarrollando un sistema de creación y financiamiento escolar barrial con el aporte de los vecinos organizados.[32] Las experiencias cordobesas coinciden con las sarmientinas en el poseer poder político y observamos al respecto cómo en el plano arquitectónico se plantea una coincidencia en la impronta buscada en la producción de edificios escolares en sintonía con el lugar otorgado al tema desde lo político.

A pesar de establecerse relaciones con las experiencias norteamericanas -y aún con las sarmientinas-, Sobral encontraba el espíritu comunal en los orígenes de nuestra cultura:

> "Nuestra época pre-hispánica, en su estructura pre-capitalista, sobre todo en el interior del país, dio como homologación de todo esto, un magnífico espíritu comunal. El hombre encontró dentro de su propio contorno y supo inserto el desarrollo de su existencia en las unidades morales: familia, escuela, Iglesia y plaza pública."[33]

En esta línea, las doctrinas pedagógicas que promovió fueron aquellas que buscaban sus originarias expresiones en lo nativo y que no encontraban en la política educacional instaurada los medios para su sistematización y aprovechamiento. Proponía, en síntesis, aunar doctrinas pedagógicas con una política educacional regionalizante; y para ello consideraba menester deshacerse del sentido clerical impreso a lo social.

Sobral encontraba aquellas ideas a las que se oponía materializadas también en su arquitectura, en cuyas formas monumentales y solemnes primaba una concepción teocrática aún no superada en relación al sistema educativo. Y es desde este registro que observamos una apelación a la instauración de las experiencias modernas en Arquitectura, pero permeadas por una atención a los valores tradicionales –que incluyen materiales, sistemas constructivos locales y una fuerte apuesta a la inserción urbana.

Para Sobral "la escuela abarca a la comunidad y penetra a toda la realidad social".[34] De este modo se cumple un proceso "*de abajo hacia arriba"* que -distanciándonos de los aportes de Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero- vemos que no logra crearse a partir de la legislación, sino

---

[32] Domingo F. Sarmiento. *De la Educación Popular*, Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belín, 1849, p. 290-91.

[33] Antonio Sobral y Luz Vieira Mendez. *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, cit., p. 30.

[34] *Ibid.*

que es del mismo proceso del que van a derivar las leyes. Se inscriben aquí las diferencias entre las escuelas nacionales y las de las provincias, reivindicando el federalismo, el rol comunal, la autonomía, el humanismo; tópicos a los que esta tesis agrega la arquitectura moderna, la inserción urbana y la impronta regional.

La inauguración de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, en octubre de 1941 y ya con del Castillo en la gobernación, representó una de las más acabadas expresiones de este ideario, por su fundamentación y por la expresa atención que otorgó a los distintos aspectos de la reforma pedagógica que proponía. Sobral fue puesto por el gobernador al frente de este establecimiento provincial. Por otra parte, la presencia en la Escuela, como director del Instituto Pedagógico anexo a la misma, de un filósofo y pedagogo de la envergadura de Saul Taborda, contribuyó a dar a este proyecto una singular trascendencia.

En 1943, Sobral es designado finalmente Presidente del Consejo Provincial de Educación. Sin embargo solo duraría cuatro meses en el cargo, quedando esta experiencia ligada una vez más a los avatares de la política nacional. Mientras el golpe de 1930 impidió la discusión de la Ley Sobral en la Legislatura, el de 1943 borró todas las facetas transformadoras de acuerdo al curso antilaicista por entonces generalizado a todo el país.



Edificio Sudamericana. 1936
Ciudad de Córdoba
Arq. Jaime Roca y Antonio Vilar
Foto: DC

6.3. La Dirección de Trabajos Públicos del MOP y las nuevas escuelas

Durante la gestión de Sabattini se intensificó la actividad de la Dirección General de Arquitectura. La introducción de cualquiera de las vertientes de las experiencias modernas en Arquitectura no había ocurrido hasta entonces desde la esfera oficial cordobesa. Sí había obras precursoras desde el ámbito privado de la mano de arquitectos como Jaime Roca y Antonio Vilar.

La edilicia escolar debía visualizarse, en este contexto, como una suerte de evidencia de la instrucción que el Estado provincial pretendía llevar adelante. Un *racconto* de las escuelas existentes en la ciudad de Córdoba nos permite verificar que “las diferencias entre el tipo de instrucción, los planes de estudio y la infraestructura edilicia marcaban los niveles de la educación impartida”.[35] De este modo, y retrocediendo unas décadas, vemos que según el censo nacional de 1895 se estimaba que sólo el 20% de los niños de 6 a 14 años de la provincia asistían a la escuela, a pesar de la sanción de leyes e imposición de controles.[36] Entre las distintas

[35] Ana Terreno. *De disciplinas y escuelas*, cit.

[36] Por ejemplo, una ley provincial de 1884 obligaba la asistencia escolar a todos los varones de 6 a 15 años y a las mujeres de 6 a 13, bajo pena de multa a padres y/o tutores, reconociendo,

clases de escuelas existentes, sobresalían las municipales –a nivel estatal-, las escuelas de colectividades y las religiosas.

La Municipalidad, además de sostener escuelas diurnas de ambos sexos, congregaba en los institutos nocturnos para obreros, a varones trabajadores mayores de 12 años. En los institutos de niñas creados la instrucción estaba orientada al mejor desempeño en el servicio doméstico o bien en labores manuales. Estas actividades se agregaban a las materias elementales de lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, lecciones de moral, virtud y urbanidad, doctrina cristiana, a las que se les incorporó el estudio de historia argentina en 1881 y en algunos casos, idiomas y lecciones de piano. El radio de las escuelas municipales se extendía a las zonas más alejadas de la ciudad, donde competían con iniciativas de personas que instruían en su propia casa a cinco o seis alumnos de bajos recursos. Tanto las escuelas municipales como las ubicadas en casas de familia carecían de locales adecuados y no respondían a ninguna reglamentación que regulara su funcionamiento en cuanto a edilicia o condiciones mínimas de higiene y ventilación.

Las escuelas de colectividades se contaban entre los establecimientos particulares que ponían el acento en transmitir la cultura y el idioma de origen a los hijos de inmigrantes. A estos aspectos también se atendía desde lo edilicio. Estas eran la Escuela Inglesa, el Colegio Italo-Argentino, el Colegio Francés y el Colegio Alemán; éste último sobresalía por su enseñanza al aire libre, en sintonía con el ideario de las escuelas al aire libre alemanas.[37] Los establecimientos educativos dependientes de congregaciones religiosas estaban subvencionados por el gobierno y congregaban un mayor número de alumnos, contando en sus inicios de tres a seis aulas. En la Guía Comercial de 1918 ya se registraban 30 colegios que, entre otros, eran dirigidos por salesianos, franciscanas, mercedarias, subsistiendo sus enormes edificios hasta la actualidad. A nivel edilicio, interesa destacar que -en un accionar que trasciende el caso cordobés- los edificios de estos dos grupos tienden a englobar distintos niveles de enseñanza -jardín, primaria, secundaria- en grandes centros escolares, a diferencia de la escuela pública que separa enseñanza primaria y secundaria, recurriendo a un sistema de edificios dispersos por el territorio. De este modo, los establecimientos educacionales privados, si bien de gran presencia en las urbes, representan singularidades y en raras ocasiones tienen por objeto formar parte de un sistema o de un Plan de edificación como el que suele englobar a las escuelas primarias.

---

en definitiva, la existencia del trabajo infantil y el aporte que ello significaba a la economía familiar.

[37] La escuela alemana, en la calle Ituzaingó al 400, contaba con maestros de manifiestas inquietudes pedagógicas, bajo la dirección de Hugo Offeney.

Pero fue en la década de 1930 donde la construcción de escuelas se transformó en parte de un proyecto educativo que trascendió los límites de la instrucción misma. Desde todos los niveles gubernamentales se instrumentaron estrictos controles de la escolaridad y específicamente la Dirección de Trabajos Públicos del Ministerio de Obras Públicas edificó en estos años *escuelas modelo* en distintos barrios de la ciudad capital: las *escuelas Presidente Hipólito Yrigoyen* (1938-39) en San Martín, *Presidente Rivadavia* (1937-39) en San Vicente, *Mariano Moreno* (1937-40), *Roque Sáenz Peña* (1939) y Presidente Sarmiento (1939-40) y 157 en el resto de la provincia.

Excepto en el caso de la escuela Sarmiento, las memorias descriptivas son elevadas por el Ingeniero Director Julio Barraco o por el Ingeniero Jefe Roberto Blanco. Pero ante el pedido de Sabattini de "erigir cuatro escuelas monumentales que sean el orgullo de Córdoba" –y próximo a su nombramiento como Sub-director del organismo- el arquitecto Nicolás Juárez Cáceres elige los barrios San Martín y Alta Córdoba para el proyecto de las escuelas Yrigoyen y Sarmiento.









Escuelas Presidente Yrigoyen (1938-1939), Mariano Moreno (1937-1940), Presidente Roque Sáenz Peña (1939) y Presidente Rivadavia (1937-1939)
Córdoba Capital
Fotos: DC

6.3.1. La arquitectura moderna como "otro factor de riesgo"

La Dirección de Trabajos Públicos del Ministerio de Obras Públicas fue pionera en la introducción de las experiencias modernas en Arquitectura a través del género de la edilicia escolar primaria.

El proyecto de los nuevos edificios escolares debía contemplar dos frentes: el empleo de determinados caracteres de la arquitectura moderna y la apelación a distintas vertientes de lo regional, lo comunal o lo provincial a partir del emplazamiento urbano en los barrios en conformación. La conjugación de estos dos factores se entiende como uno de los medios privilegiados por los gobiernos radicales en su empresa por "alterar el orden existente y los valores tradicionales" que el Nacionalismo Católico Cordobés defendía.

Identificamos que las dimensiones regional y provincial a las que Sobral hacía referencia en alusión a las escuelas primarias son las que llevan a indagar en el proyecto respecto a cómo se construyen las nociones de carácter y representación.

El situar los edificios estratégicamente en las esquinas aporta claves sobre las identidades a sostener; son todos casos que exploran la tensión entre la integración a la fachada urbana y la construcción de la representación estatal. Se remarca a partir de esto último la excepcionalidad del destino socio-institucional de la escuela primaria en una relación que

Roger Chartier enuncia entre “figuras del poder y prácticas culturales”.[38] Siguiendo a Chartier nos adentramos en la comprensión de que los cambios en el modo de ejercicio del poder, las transformaciones de las instituciones y las reglas que gobiernan la producción de obras y la organización de las prácticas, traen aparejados un mercado de bienes simbólicos y de juicios intelectuales o estéticos en el marco de prácticas culturales que el Estado capta para su propio beneficio.

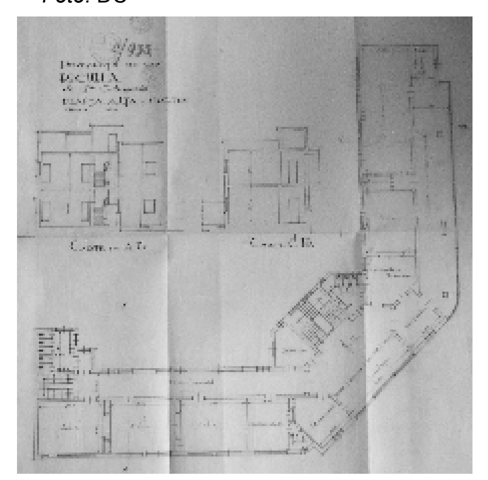
Es entonces en su relación con el mundo social, que estos edificios escolares se entienden en tanto formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales el Estado provincial en su calidad de "representante" marca en forma visible y perpetuada la existencia de la comunidad. Las prácticas de inserción urbana se apoderan así de estos bienes simbólicos produciendo significaciones diferenciadas. El registro de la relación simbólica postula entonces, en palabras de Chartier, una relación descifrable entre el signo visible y el referente significado.[39]

Profundizando en las distintas categorías de signos y de caracterizar el símbolo por su diferencia con otros signos, podemos adentrarnos en la apelación a la arquitectura moderna. En nuestra interpretación, sostenemos que estas obras exceden lo que hemos denominado como “lenguaje modernizante” para adentrarse en una reflexión disciplinar donde -siempre en el contexto de las experiencias modernas- los caracteres abstracto y funcional se entremezclan con la dimensión regional.



Escuela Presidente Yrigoyen. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Foto: DC

Ubicadas en la periferia urbana como en pequeños poblados, si bien cuentan con la ventaja de una mayor libertad en la articulación de volúmenes y vacíos, también poseen el desafío de asegurar un grado de monumentalidad que la escala de lo construido dificulta. Atendiendo a este carácter abstracto, la monumentalidad es reformulada a través de la geometrización de las formas y de la solidez de las masas en el juego de llenos y vacío. La acentuación de la escala humana y peatonal es lograda por el cambio en los tamaños de las aberturas, que acusan los techos más bajos y una proporción distinta que impulsa la horizontalidad. De este modo y distanciándose de la monumentalidad de ejemplos alemanes o italianos contemporáneos, esta arquitectura se asocia a mediante sus formas y disposición espacial a actividades renovadoras y participativas, como así también a las nuevas exigencias pedagógicas.



Escuela Presidente Yrigoyen. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Planta alta y cortes
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.

El “carácter abstracto” se convierte también en instrumento para identificar, a través de estos edificios escolares, a esta comunidad provincial en su acepción moderna. Se revela así un sistema simbólico que no era el propio de una representación ordinaria del Estado; tampoco el propio de

[38] Roger Chartier. *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1992, pp. 45-62.

[39] *Ibid.*

una representación ordinaria del género escolar, donde se dotaba a la escuela de los códigos pertenecientes a un templo o un palacio. Es esta una arquitectura sin escudos, sin banderas y sin mástiles visibles desde la fachada urbana, donde los símbolos aparecen diluidos en esta nueva estética, liberada de los lenguajes historicistas, de ornamentos y recursos estilísticos, de cornisas y almohadillados.

El carácter, en tanto elemento propio de la Arquitectura, implica comprender el discurso en su especificidad, es decir, inscripto en sus lugares (y medios) de producción y sus condiciones de posibilidad, relacionado con los principios de regularidad que lo ordenan y lo controlan, e interrogado en sus modos de acreditación y de veracidad. Por esta vía asistimos -con el programa escolar como vehículo- a la autonomía máxima de la Arquitectura. Los símbolos son reemplazados por elementos propios de la disciplina arquitectónica; de este modo la tipografía sobre el ingreso principal con la palabra *escuela* seguida del nombre del establecimiento y el volumen de la esquina separado de los laterales y en ocasiones de marcada verticalidad, son los recursos para identificar al género escolar y el ingreso al mismo. La forma es un producto de ideas objetivas, donde lo que se obtiene es un aspecto arquitectónico comprendido por el espectador sin ambigüedades.

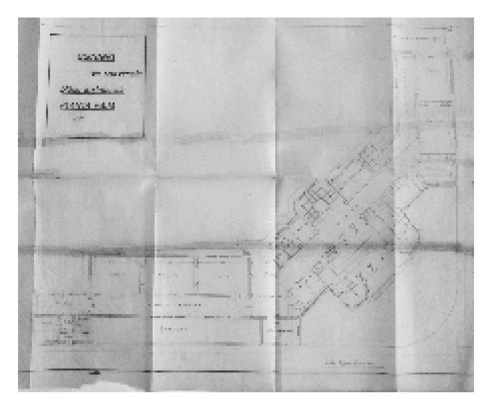
Escuela Presidente Roque Sáenz Peña. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Ministro de OP: Ing. A. Medina Allende
Foto: DC



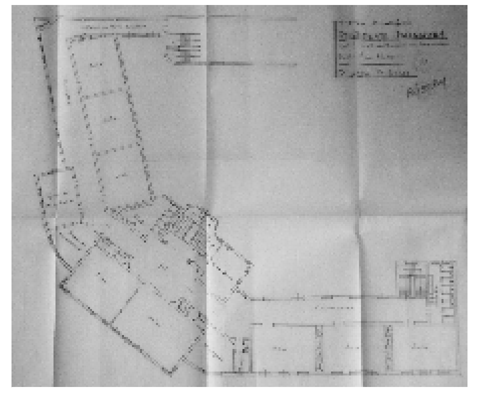
Escuela Roque Sáenz Peña. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Ministro de OP: Ing. A. Medina Allende
Foto: DC

La acepción de "carácter funcionalista" también resulta pertinente, ya que el efecto que producen estos "volúmenes construidos modernos y sanos, donde la forma ya no era un producto independiente y acabado… sino que se convertía en una función escrupulosa, siempre nueva y joven, de la realidad"[40] es siempre a partir de su finalidad. En las escuelas se vincula este carácter al óptimo aprovechamiento del terreno donde se emplaza; esto es interpretando de manera abierta, orgánica, el concepto de claustro moderno. En el caso de las escuelas urbanas podemos pensar que las distintas resoluciones atienden a las dimensiones y características de los lotes donde se insertan. Así, se proponen soluciones semejantes pero no idénticas, acordes en todos los casos a un partido en "L" que recompone la esquina y se abre hacia los patios y a la voluntad de identificación de la obra con cada comunidad barrial; el empleo de tipografía con la denominación de la escuela va también en este registro. Al respecto podemos pensar -si seguimos el análisis de Inés Dussel y Marcelo Caruso y su comprobación respecto a cómo en las políticas que apelan a una determinada pedagogía moderna, ese conocimiento pedagógico desempeña un papel importante a la hora de darle forma al aula, a la disposición del espacio y a sus modos de

[40] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, Barcelona, Ediciones Serbal, 1994 (Munich, 1926), p. 26.



Escuela Presidente Rivadavia. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Planta baja
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.



Escuela Presidente Yrigoyen. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Planta alta
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.





Escuela Roque Sáenz Peña. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Fotos: DC

interacción y comunicación-[41] en un mayor y más consciente proceso de selección en las construcciones que apelan desde lo arquitectónico a una renovación pedagógica, y cuyo correlato excede la reflexión sobre los elementos que componen el volumen exterior y los códigos de la representación del Estado provincial para trasladarse a la planta arquitectónica; y a la planta urbana en su relación con la conformación de la comunidad moderna.

Mientras la planta es el contacto con la base permanente del mundo, la fachada es el elemento individual que, aunque en segundo plano, garantiza el carácter por su condición de obra única e irrepetible, donde lo formal es lo que prevalece planteando un vínculo con la comunidad; como un eslabón más de una idea que se mantiene y muta en esquinas paradigmáticas de cada barrio de la provincia y que encuentra en la escuela Sarmiento su resolución más lograda.

En esta serie de escuelas podemos hablar de la producción de obras con características similares por su imagen y concepción, pero no idénticas ni formal ni tipológicamente. El "partir de la planta", en el sentido de satisfacer el programa mediante una adecuada distribución, evidencia que lo que prevalece es el partido abierto en "L" que, si bien contribuye a la apariencia institucional al recomponer la fachada urbana, revela que no se trata de una gran masa compacta sino de un volumen central que se articula con volúmenes laterales volcados hacia un gran patio interior.

Un análisis de las plantas de la serie de escuelas sabattinistas en la ciudad de Córdoba -anteriores a la escuela Sarmiento- arroja algunos lineamientos comunes. Las aulas dan a la calle o a una galería cerrada, componiendo estos dos elementos -aula y galería- los laterales y alternándose su disposición según el caso. El volumen del ingreso está compuesto por el vestíbulo, flanqueado por la dirección, secretaría y consultorio y sala de maestros. Atravesando el ingreso, la parte posterior del volumen alberga la escalera, rodeada por los servicios –los baños están aquí integrados-. En la planta alta del volumen se ubica un elemento jerarquizado: el salón de actos. Y en una de las terminales de las aulas, la casa habitación para el director o portero. El patio aparece más que como tema, como resultante de la composición y no está cualificado programáticamente si lo comparamos con los patios de las escuelas urbanas mendocinas, por ejemplo.

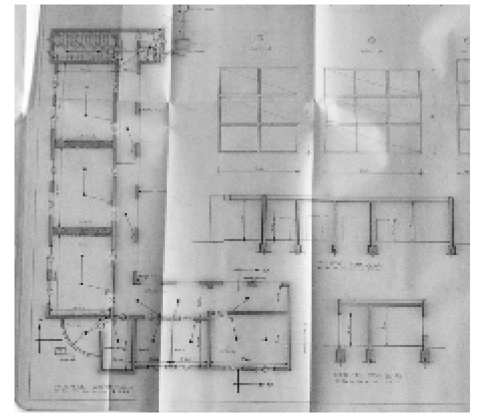
Sobrevuelan en la comprensión de estas plantas nuevamente conceptos de Julien Guadet en relación al programa de los edificios escolares primarios, donde el carácter de las escuelas primarias radica entonces en la simplicidad, impregnando las conductas interiores; y el modo

---

[41] Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 19.

de las conductas que define el carácter define la planta; y donde la simetría es una de las reglas que comparte con los edificios monumentales, a pesar del pretendido “carácter simple”. [*Anexo I*, p. 280].

El programa escolar es tratado particularmente dentro de la edilicia estatal, desde la lógica aditiva de funciones y *corps de logis* y versando entre percepción volumétrica y composición espacial. Observando las plantas, vemos que las jerarquías espaciales se organizan reforzando los valores por la posición de cada espacio en la marcha, la dimensión o centralidad del espacio, ya que el volumen del conjunto, responde a la agrupación de estos espacios, tal como se percibe desde la fachada urbana. Se trata claramente de composiciones donde se articulan y repiten diferentes elementos espaciales (aulas, hall, sala de conferencias) reservando a las circulaciones, depósitos y sanitarios la función de *poché*,[42] para mantener el equilibrio compositivo y asegurar la claridad jerárquica de relaciones.



Escuela Juan Bautista Alberdi
Bell Ville, Córdoba
Planta baja
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.



Escuela Gral. San Martín. 1936
Alta Gracia
Foto: DC

El “partir de la planta” conlleva también la ruptura de las jerarquías y un nuevo modo de armar el esquema de articulación de locales en tanto elementos. Se emplea como recurso el eje quebrado del hotel francés; aquí la marcha es lo que organiza el partido dentro del cual el hall de ingreso y el patio son los elementos principales con los que se compone para luego ir forzando la distribución. Son estos ejemplos del empleo del arte de la distribución francesa, donde la simetría exterior se mantiene en el interior pero por fragmentos y cuidando el punto de vista acorde a los ejes procesionales; usando el espacio libre como determinante que va a definir la posición del observador y por consiguiente la visual. La secuencia activa que implica el mirar y encontrar desde los laterales se vincula también a la colocación de la escuela en la esquina, mientras que anteriormente sólo se las percibía de modo frontal, con una simetría absoluta donde las esquinas eran ocupadas por cuartos de servicio y aún por locales como baños.

La volumetría exterior de estas escuelas en esquina no surge como resultante sino que está vinculada con la planta acorde al compromiso de expresar la actividad. Se entrecruzan aquí el pretendido carácter simple con la composición de volúmenes según leyes de la simetría, entendida como la regularidad inteligente, que se debe ver de un solo golpe de vista; volviendo a Guadet, “la simetría es una forma de belleza, es raro que la composición monumental pueda renunciar a ella sin detrimento”.[43]

La planta de la escuela Alberdi en Bell Ville, así como la fachada de la escuela General San Martín en Alta Gracia evidencian que el análisis

---

[42] *Poché:* Categoría de la teoría de la Arquitectura francesa que alude a los espacios residuales que se generan en la planta a los efectos de otorgarle regularidad a la composición.

[43] Julien Guadet. *Éléments et théorie de l’architecture. Cours professé à l’École Nationale et Speciale de Beaux-Arts*, Tomo I, París, Librairie de la construction moderne, 1901, p. 128.

respecto a los distintos caracteres de la arquitectura moderna y esquemas de planta es aplicable tanto a las *escuelas modelo* como a las 157 del resto de la provincia. Podemos pensar en el empleo de las mismas estrategias, más diluidas en cuanto a su complejidad volumétrica –derivadas de la menor complejidad funcional, al ser las escuelas del interior de una sola planta en la mayoría de los casos. Se mantiene el partido en "L" y la inserción y jerarquización de la esquina en sintonía con los rasgos comunales y la representación estatal.







Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla. 1940-1944
Ciudad de Córdoba
Gobernador: Santiago del Castillo
Ministro de OP: Ing: Héctor Bobone
Foto: DC

La edilicia de las escuelas normales

La resolución arquitectónica de las escuelas normales merece un apartado especial. Córdoba fue la última provincia del interior del país en erigir escuelas de este tipo. "Las escuelas normales no respondían a nuestra realidad", enunciaba Sobral. Y la voluntad de un sistema educativo autónomo e integral justificaba la creación de estas escuelas por parte de las gestiones radicales provinciales, motivo por el cual resulta pertinente su estudio en conjunto con las escuelas primarias. Las escuelas normales cordobesas fueron ejecutadas -a diferencia de lo sucedido en otras provincias- por el gobierno provincial y cronológicamente de modo paralelo a las escuelas primarias modernas.

El singular caso de la *escuela Garzón Agulla*, en el barrio General Paz de la ciudad de Córdoba, revela el empleo de códigos lingüísticos -si bien más despojados- anclados en viejas tradiciones mezcladas con estrategias del lenguaje neocolonial. El intencional "no uso" de los códigos modernos y la masividad opuesta a la articulación volumétrica de las escuelas primarias, resulta llamativo al tratarse de un mismo Departamento de Obras Públicas provincial.

El proyecto original, producto de un llamado a concurso y cuyo autor fue el arquitecto Juárez Cáceres, estaba claramente inscripto en los lineamientos de la arquitectura moderna. Sin embargo, la propuesta parece no haber coincidido con la impronta que el Estado provincial pretendía imprimirle a la Escuela Normal, que terminó optando por una propuesta lingüística neocolonial a cargo del ingeniero Julio Barraco. Lo significativo del caso radica en lo escenográfico de la resolución, ya que -si bien no se han podido hallar los planos que lo corroboren- hay datos que revelan que el esquema funcional adoptado es el resuelto por Juárez Cáceres, siendo las fachadas modificadas con posterioridad. La masividad exterior no parece corresponderse de todos modos con una planta firmada por Juárez Cáceres.

El empleo de tácticas tan dispares por parte de un mismo gobierno y de una misma Dirección de Trabajos Públicos contribuye a colocar al programa de escuelas primarias como portador del "germen de la

modernidad” tanto en los barrios en conformación como en aquellos niños que inician su vida escolar.



Hospital Córdoba. 1943-1949
Avenida Patria 656. Altos de General Paz
Ciudad de Córdoba
Comitente: gobierno de Córdoba
Gobernador: Santiago del Castillo
Ministro de OP: Ing: Héctor Bobone

6.3.2. La labor profesional de Nicolás Juárez Cáceres

En la selección estatal de los arquitectos sumados a las oficinas del Ministerio de Obras Públicas de la provincia sobresale el nombre de Nicolás Juárez Cáceres, primero en escuelas y luego en hospitales, teniendo estos dos programas un notable grado de similitud lingüística y tipológica en las décadas posteriores. Tanto a partir de la bibliografía y publicaciones en revistas de arquitectura, como de un exhaustivo análisis en el Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del MOP, se ha conseguido solamente individualizar la figura de este arquitecto. A cargo de la Oficina de Arquitectura del MOP, interpretamos que Juárez Cáceres por su personalidad y sólida formación técnica, evidentemente trascendió el anonimato de quienes se desempeñaban en las frágiles e incipientes estructuras estatales del período.

Santiagueño, nacido en 1906, se formó en la Escuela de Arquitectura de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC,[44] de donde egresó en 1936. Si bien la escuela tenía durante esos años una impronta *Beaux Arts*, para comprender la labor de este arquitecto es necesario atender a su formación técnica anterior (obtiene el título de Técnico Mecánico Nacional en 1929 en la Escuela Industrial de Santiago del Estero) como así también su interés por las obras y teorías en discusión durante sus años de proyectista. Esto se sustenta en las colecciones de las revistas *Nuestra Arquitectura* y *L’Architecture D’Aujourd ‘Hui* que poseía en su biblioteca personal. También es probable -aunque no lo hemos podido comprobar- que haya tenido acceso a la revista *Moderne Bauformen,* reflexión que surge a partir de las asociaciones del grupo de escuelas construidas durante su gestión en la Oficina de Arquitectura del MOP con los modelos de escuelas publicadas en la revista alemana. Tampoco resulta extraño que en su biblioteca se encontrara la obra de Le Corbusier.[45] Una visión integrada de la Arquitectura y el Urbanismo podemos rastrear en este referente, en sintonía con la idea de una nueva arquitectura como célula para una total regeneración de las ciudades. Ya hemos señalado la importancia de la implantación de la serie de escuelas sabattinistas; lo que es interesante aquí es que era el mismo Juárez Cáceres quien seleccionaba personalmente los terrenos donde se emplazarían cada una de las nuevas

---

[44] La Escuela de Arquitectura recién se convierte en Facultad en el año 1955.

[45] Los datos respecto a la biblioteca de Juárez Cáceres son extraídos de: Juana Lidia Bustamante. “La obra del arq. Nicolás Juarez Cáceres en Córdoba”*, DANA*, N° 26, 1988, p. 46.

construcciones.[46] Además de –a partir de los rastros de su biblioteca- interesarse en los aspectos teóricos de la disciplina, la obra de Juárez Cáceres contempló un elevado manejo del diseño y una particular solvencia para resolver los rasgos técnicos del proyecto, herencia de la Escuela Industrial.

Resultaría arriesgado sin embargo poner su figura en confluencia con el accionar del gobernador Sabattini o del educador y legislador Antonio Sobral, ya que mientras éstos se entienden como promotores de cambios profundos, acelerando procesos y haciendo oir su voz, Juárez Cáceres se ubica más dentro de la figura del arquitecto funcionario; del profesional neutro incorporado a las oficinas públicas a poco de recibirse, por un Estado provincial ávido de una nueva impronta en su producción. Juárez Cáceres no fue un profesional convocado por la nueva gestión sino que se desempeñaba como profesional de la Dirección de Trabajos Públicos cuando desde este organismo se comienza a proyectar su plan de obras, entre ellas las escuelas. Es por ello que sus proyectos encontraron eco en la gestión de gobierno de aquellos años, destacándose en un primer momento en la construcción de escuelas –por ser el género prioritario de la gestión- y posteriormente en la obra hospitalaria de la provincia.

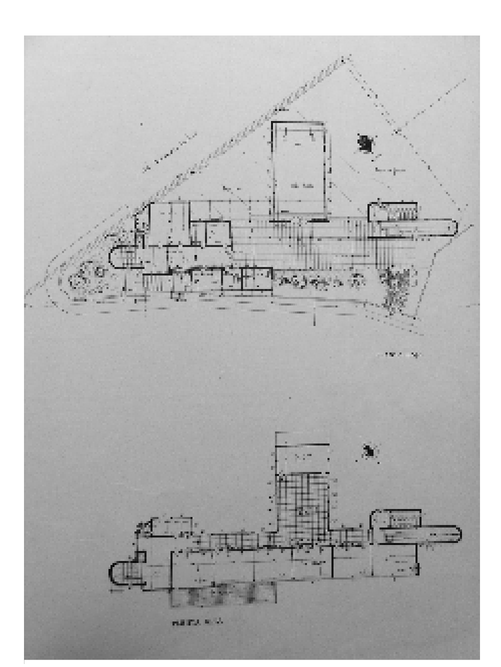
En lo que respecta a arquitectura hospitalaria, se cuentan entre sus obras el Hospital Regional de Corral de Bustos (1939-1941), el Hospital Rawson, una serie de hospitales rurales y los hospitales Córdoba (1942) y San Roque (1960). Ya en gobierno del Dr. del Castillo, en el año 1942 se le encomienda una especialización sobre la temática a los fines de realizar el proyecto del Hospital Córdoba, de alta compleijidad. El proyecto del Hospital San Roque corresponde a su última etapa en la función pública, como Jefe de Departamento de Ingeniería Sanitaria del Ministerio de Salud Pública de la Provincia. También esto evidencia la independencia partidaria de estos profesionales, que atraviesan distintas administraciones. Los programas de escuelas y hospitales poseen en estas administraciones un lenguaje propio, probablemente herencia de las adhesiones y selecciones de Juárez Cáceres respecto al nuevo catálogo arquitectónico que se plasmaba en publicaciones y obras construidas; y desde aquí cobra relevancia la elección de estos hacedores del mundo material y su apuesta a estos programas.

Cabe aclarar que en la gestión pública, como los proyectos se conciben desde una oficina donde participan distintos profesionales, no podríamos hablar de una autoría absoluta de estas obras por parte de Juárez Cáceres. Ello explica que solamente el plano de la *escuela Sarmiento* lleve su reconocimiento personal a la par que coincide con ser el edificio que, de los antes nombrados, plantea una singular resolución de

[46] Dato brindado por Juana Lidia Bustamante; obtenido a partir de una entrevista de la mencionada arquitecta con la viuda de Nicolás Juárez Cáceres, Córdoba, 1987.

esquina y definitivamente denota una nueva concepción formal, espacial y estructural.

Su labor en el ámbito provincial fue sin dudas lo que provocó su contratación posterior en el ámbito de la Dirección Nacional de Arquitectura, dependiente del Ministerio de Obras Públicas de la Nación, con sede en la ciudad capital de la provincia, realimentando una vez más las pujas entre los distintos niveles de gobierno.



Escuela Sarmiento. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
MOP. Dirección de Trabajos Públicos
Ministro Ing. A. Medina Allende
Proyectista: Nicolás Juarez Cáceres
Plantas baja y alta



Escuela Sarmiento. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Foto: DC

6.3.3. La escuela Sarmiento y el carácter funcionalista

El último edificio de la serie de escuelas sabattinistas construido para la ciudad de Córdoba se inauguró en 1940. Ese mismo año la *Revista de Arquitectura*[47] -órgano que tuvo un lugar privilegiado en la definición del perfil de la disciplina en la segunda y tercera década del siglo XX- le dedicaba tres páginas a "la más moderna y significativa de las escuelas realizadas durante la gestión de Sabattini", mostrando una gran cantidad de imágenes a las que inscribía dentro de una "arquitectura racional", caracterizada por la simplicidad netamente utilitaria y por una preocupación manifiesta por el detalle del diseño, el equipamiento y las instalaciones.

En la misma publicación se recalcaba que era ésta una arquitectura higiénica que, gracias a su desarrollo en altura para liberar el terreno había posibilitado actividades de esparcimiento a la vez que había permitido la reducción de costos respecto de las escuelas desarrolladas en una sola planta.

Las condiciones de su implantación -un terreno de forma triangular con un pronunciado desnivel en la curva final de la Av. Roque Sáenz Peña que desemboca en el río Suquía- signaron la resolución de la tipología educacional adecuándola al lote y a la topografía.

La planta baja, los tres pisos y el subsuelo se resuelven a través de una configuración expresada en un juego de articulación de volúmenes simples a lo largo de la avenida, que se encastran posibilitando una lectura clara de sus funciones. Cada elemento responde a una función y para evidenciarlo se lo dota de una forma y una resolución particulares. Desde el exterior esto se percibe a través del trabajo de llenos y vacíos y por la forma y disposición de los aventanamientos, siendo evidentes las alusiones a la arquitectura moderna alemana.

Este edificio representa una superación de la serie de escuelas signadas por la simetría axial y el ingreso principal en esquina. Aquí la

[47] Esta revista fue fundada por el Centro de Estudiantes de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en julio de 1915. Dirigida por los estudiantes "será el primer órgano que enarbola la necesidad de una propuesta original en el campo disciplinar y la conveniencia de la autonomía cultural". A partir de agosto de 1933 su tutela y control pasan a depender de la Sociedad Central de Arquitectos; sin embargo continuó siendo órgano de difusión del Centro de Estudiantes hasta 1951. Dejó de aparecer en 1962, habiéndose publicado un total de 380





Escuela Sarmiento. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Foto inferior: DC





Escuela Sarmiento. 1936-1940
Fotos de rampa y galería: DC

esquina se define a través de un cuerpo alto y curvo; una suerte de "faro" enfatizado por el tratamiento del aventanamiento vertical; éste señala la existencia de la escalera y la conexión entre los diferentes niveles del edificio a la vez que actúa de bisagra entre ambos.

El bloque más importante se ubica sobre la avenida, armando un frente con ventanas corridas en el que se distribuyen los elementos propios de la función, como las 22 aulas en los niveles superiores y en planta baja locales como la dirección, la portería, el consultorio médico, y un local para el Consejo escolar, acorde con el proceso de descentralización de la administración escolar.[48] Este bloque está limitado por el cuerpo de la esquina a un extremo, y por otro volumen de circulación que contiene una rampa aplicada como novedoso acceso alternativo, que da carácter al espacio central dinamizándolo a la manera de *paseo arquitectónico.* El contraste compositivo entre la escalera y la rampa denota la influencia de los cinco puntos corbusieranos, conjuntamente con la planta libre, los *pilotis*, las ventanas corridas, los volúmenes puros, y las gargantas circulares para la iluminación artificial [*Anexo I*, p. 286]. Completa la composición el volumen prismático que resuelve el aula magna colocándose perpendicular a la placa que arma el frente.

Adentrándonos en las distintas caracterizaciones de la arquitectura moderna podríamos aquí establecer asociaciones con el funcionalismo en la línea alemana de la segunda década del 1900 enunciado por Adolph Behne.[49] Behne en *Der moderne Zweckbau* reivindicaba que la obra de arquitectura "debía tener carácter". Comenzaba vinculándolo con las condiciones programáticas de las que debía dar cuenta el volumen exterior y asociaba esto con la renovación de la Arquitectura. La finalidad era aquí la clave de un carácter "que en algunos casos aunque no indique exactamente el destino no conduce a ideas erróneas".[50] En este texto -traducido al castellano como *La construcción funcional moderna*- se realiza una defensa del *Zweck* entendido como funcional y en asociación al propósito, en detrimento de la representación, planteando que las formas arquitectónicas debían evolucionar hacia lo objetivo, hacia su finalidad. El centrarse en los programas implica aquí –y en función de nuestra lectura de la *escuela Sarmiento*- el independizarse de obsesiones formales, desprendiéndose del

---

números. Datos extraídos desde: Silvia Cirvini. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*, Mendoza, Zeta Editores, 2004, pp. 60-66.

[48] Es la primera escuela de esta serie que incorpora al Consejo Escolar como elemento en su composición.

[49] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, cit., p. 27.

[50] Ibid., En clara asociación a Quatrèmere al referirse al carácter en el sentido de *"imprimir al edificio un modo de ser adaptado de tal manera a su naturaleza o a su destino que pueda expresar con certeza lo que es y descartar lo que no es".* Voz "*Carácter*" en: A. C. Quatrèmere de Quincy. *Dizionario Storico di Architettura. Le voci teoriche, a cura di Valeria Farinati e Georges Teyssot*. Marsilio Editori. Venezia. 1985. Traducción y selección: Aliata y Shmidt. Buenos Aires, Centro Poïesis, FADU, UBA, 1992.



Escuela Sarmiento. 1936-1940
Ciudad de Córdoba
Foto: DC

concepto de fachada para hablar de edificio y manifestando una absoluta ausencia de prejuicios al configurar y materializar en el espacio los distintos procesos de trabajo acordes al programa.

En este carácter lo funcionalista se emplea como sinónimo de orgánico, donde la apelación a la máquina se entiende en tanto herramienta en movimiento y donde la arquitectura es la estructura permanente y visible de la organización definitiva de todos los movimientos, trabajos, finalidades y destinos de un edificio. Observamos entonces que no hay más lugar para la representación arquitectónica, ni para los ejes de simetría, ni para el ordenamiento de planta; se ordenan las funciones objetivas, donde la finalidad se emplea como medio para conmover a los hombres y conformarlos.[51] Es desde esta perspectiva que hablamos de *carácter funcionalista,* un carácter acorde a la finalidad, a partir de la composición de elementos individuales particularizados a su vez en su carácter y forma.

En el contexto de este "carácter funcionalista", cada local tiene una forma acorde al programa. Los sanitarios ya no absorben el *poché* o espacios residuales sino que componen un volumen propio. La riqueza espacial y la calidad de la resolución se acrecientan por la pendiente del terreno que lleva a resolver el ingreso mediante desniveles. El ladrillo de prensa para la materialización del basamento sobre el que se apoyan los volúmenes blancos presenta una resolución compositiva que por esos años era característica de otros arquitectos modernos de país.

Incluida por Jorge F. Liernur entre "las poco frecuentes obras del experimentalismo neoplasticista del país",[52] la ruptura de la caja volumétrica y el empleo de curvas para la resolución de las esquinas -sobre todo la manera de resolver el remate vidriado- se logra en la *escuela Sarmiento* vía un carácter al que podríamos emparentar con el funcionalismo formal de Erich Mendelsohn. Con esta vertiente funcionalista, Mendelsohn cambia de rumbo respecto al expresionismo alemán. Aquí la forma -en tanto elemento del lenguaje- responde a las funciones interiores; pero además se suma el emitir señales en la ciudad -dinamismo, velocidad- a través de una arquitectura que se emplea como elemento propagandístico y símbolo de la ciudad. Manifiesta de este modo su particularidad funcional respecto a la trama homogénea del barrio.

Almacenes Shocken. 1925-1930
Stuttgart, Alemania
Arq. Erich Mendelsohn

Ecos de *La Arquitectura de la gran ciudad,* publicado por de Ludwing Hilberseimer también resuenan al observar esta obra.[53] Nos preguntamos cuáles son los recursos para dotar de carácter a esas formas de tal modo

---

[51] Siendo lo más objetable la acusada y exagerada individualización de los volúmenes en el funcionalismo llevado al extremo.

[52] Jorge F. Liernur. "Moderna (arquitectura)", en J. F. Liernur y F. Aliata.(Comp.). *Diccionario de arquitectura en la Argentina.* Clarín, Buenos Aires, 2004, p. 144.

[53] Ludwing Hilberseimer. *La arquitectura de la gran ciudad,* Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1979 (Stuttgart, 1927).



Escuela Sarmiento. 1936-1940
Foto: DC

que nos revelen su función -su carácter funcionalista-, atendiendo a la afirmación de Hilberseimer de que la planta debe ser legible ya en el aspecto exterior y viceversa. En su proyecto para la *Ciudad vertical* resulta evidente cómo los edificios -privados de cualquier adjetivación- se limitan entonces al desarrollo orgánico de salientes, entrantes y cavidades donde la envolvente se convierte en un diafragma para expresar el carácter diverso de las funciones; esto se realiza mediante la acentuación rítmica -que depende del diálogo entre forma, luz, materiales, color-, lográndose una identidad entre construcción y forma en claro contraste con el *carácter puramente decorativo* que hasta entonces había tenido el recurso a las formas de la antigüedad. La meta parece ser lograr el efecto espacial y constructivo correcto, donde edificio, sin corsé. Y desde allí se desprenden los caracteres de cada tipo edilicio, entre ellos la escuela.

La atectonicidad propia del "carácter abstracto" es desafiada por el uso del ladrillo de prensa, y la internacionalización de la resolución es puesta en tensión ante la perfecta adecuación del programa a un complejo terreno. No se puede hablar aquí ya de fachada, sino de forma, de articulación de volúmenes, donde "la construcción interior y exterior se condicionan mutuamente",[54] revelando la ordenación de lo verdaderamente funcional y circunscribiendo a la autonomía del lenguaje arquitectónico a los medios de una arquitectura que sólo puede apoyarse en sí misma y en sus elementos propios y originales y donde la aspiración a la precisión, a la lógica arquitectónica y a la verdad interior llevará a una estricta unificación. Se pasa -acorde a la clasificación establecida por Behne- del análisis de la fachada al del edificio.

Hemos visto la particular conjunción en esta provincia en la década del treinta donde un gobierno -ante la manifiesta voluntad de diferenciarse del Estado nacional y de consolidar su propia estatidad provincial- toma a la educación primaria como eje de su replanteo social, y a la construcción de escuelas primarias como uno de sus instrumentos.

Este accionar supo integrar a pedagogos de la talla de Sobral y a arquitectos como Juárez Cáceres. Supo apelar a partir de la selección internacional a lo moderno y a sus caracteres abstracto y funcionalista en una sugerente conjunción con lo comunitario, en su acepción también moderna. Todo ello -los planos político, legislativo, pedagógico, arquitectónico y urbanístico- confluyó de manera inédita en los años sabattinistas. Y las escuelas construidas se constituyeron en instrumento pero también en *signo* de esa reforma profunda; reforma que a la vez fue el puntapié inicial de los grandes cambios ideados a nivel social.

---

[54] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, cit., p. 99.

Las hibridaciones propias de la selección a la que nos referíamos al comienzo, nos hablan tanto de una voluntad de introducción de la arquitectura moderna por parte del Estado provincial a través del género de las escuelas primarias, como de cuánto se selecciona a través de sus arquitectos funcionarios para llevar los gérmenes de modernidad a la realidad y particularidad cordobesas.

Capítulo VII.

CONSIDERACIONES FINALES

Respecto al fortalecimiento de los estados provinciales

Este estudio pretende ser una contribución a la comprensión del sentido social y político que los edificios escolares -en tanto testimonio material- tienen como productos culturales, a partir de la verificación de su potencialidad como instrumentos para el fortalecimiento o legitimación de los estados provinciales. Por ello el objetivo de este capítulo -atendiendo a los contrapuntos Nación-provincias que dan nombre a esta tesis- es realizar un diálogo de abordajes para, a partir de la puesta en relación de las distintas dimensiones que conforman los objetos de estudio, retomar las conclusiones parciales vertidas a lo largo del texto; y definir así márgenes de complementación, paralelismo, competencia.

En los capítulos precedentes se pusieron en relación las lógicas de la modernidad con la articulación de los estados nacional y provinciales, aportando conclusiones respecto a la interpretación de los procesos de modernización que acontecen a partir de la instalación de los edificios educativos y a la contribución al aporte simbólico que las escuelas tienen en la memoria urbana a través de heterogéneos usos de las experiencias modernas en Arquitectura como de sus localizaciones. En resumen, un balance entre políticas y edilicia escolar, entre los procesos y sus instrumentos.

Se verificó en los distintos casos cómo la propia genealogía de la temática de la arquitectura escolar está definida por una multiplicidad de condicionantes exógenos al campo disciplinar y cómo estos pueden ser, en ocasiones, los motivos fundantes de transformaciones sustanciales en los espacios educativos. Como contrapartida, se propuso un balance respecto a la construcción de una historia material, de donde se desprendieron la multiplicidad de discursos que la escuela puede transmitir a través de su edilicia: reflexiones en torno a Arquitectura, políticas públicas, políticas educativas, Pedagogía. También se exploró, al estar estos edificios

atravesados por tantas decisiones, hasta qué punto contribuyeron a la consolidación de las gestiones de provincia del período analizado.

Estas hibridaciones nos conducen a pensar que si bien muchas veces las innovaciones arquitectónicas siguen al pensamiento educativo, también los proyectos arquitectónicos -y los arquitectos- aportan nuevas ideas y posibilidades a la educación. La clave la encontramos en la coexistencia de dos planos que se retroalimentan: el interno de la dimensión arquitectónica, en el que prevalece la experimentación y la voluntad renovadora de los arquitectos capaces de interpretar todos los discursos y voluntades que confluyen en el proyecto escolar desde la práctica misma, actuando en ocasiones como verdaderos promotores; y un marco institucional que acepta esta producción sin involucrarse demasiado en las cuestiones disciplinares, pero que también en ocasiones se apropia de determinados códigos asociados al imaginario colectivo, vinculados según los proyectos a la eficiencia, al progreso técnico, a la austeridad, a la laicidad, a la cohesión social, al prestigio de la comunidad.

En el recorrido realizado, si bien se siguieron lineamientos comunes, se obtuvieron resultados divergentes atendiendo a las particularidades de cada caso provincial y nacional. Intentaremos ahora, con el rédito del trabajo comparativo y a modo de modo de consideraciones finales, ensayar respuestas a toda una serie de interrogantes comunes.

Gestiones, modernización y edilicia escolar

No sólo la Buenos Aires de los años treinta sería el lugar de realización del sueño modernista. No sólo la de la Capital Federal sería la imagen del país urbano. Mientras "las políticas estatales nacionales modernizadoras de los treinta parecían haber ensanchado el contraste entre Buenos Aires y el interior; entre esta figura de los dos países",[1] las gestiones de provincia de nuestro estudio –principalmente las de signos políticos opuestos al gobierno central- tuvieron algo para decir, con la edilicia escolar como instrumento.

Los débiles lazos organizacionales de la Concordancia, en tanto coalición interpartidaria, impidieron durante este período la activación de las tendencias centrífugas de los años peronistas posteriores. La estatidad y el poder territorial propio por el que compitieron las gestiones objeto de nuestro estudio debían ser plasmados de alguna manera; y las escuelas primarias fueron un eficaz instrumento en el "mercado de bienes simbólicos" que cada Estado captó para su propio beneficio, materializando esa oposición.

[1] Anahí Ballent y Adrián Gorelik. "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", en Alejandro Cataruzza (Dir.) ***Nueva Historia Argentina, tomo VII: Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930 – 1943)***, Buenos Aires, Sudamericana, 2001, p. 177.

El delimitar la esferas de acción e incumbencia requirió de operaciones que procesen en simultáneo lo local y lo nacional, atendiendo a la particular forma en que se mezclan ambas esferas en cada situación. Esta relación provincia-Nación es un punto central de la conflictividad interna de los partidos en el gobierno, más precisamente en lo que atañe a su relación con el bloque justista nacional. La cantidad y proporción de escuelas provinciales y escuelas nacionales construidas en provincias en cada gestión aporta a esta reflexión; del mismo modo que los empréstitos o subsidios a los que accedieron las provincias afines a la ideología del Estado nacional. Aquí hemos verificado dos grandes vertientes: las de las gestiones opositoras que apostaron a una modernización “de base”, donde el dominio de la educación primaria fue fundamental para operar en el mapa político y donde lo legislativo y edilicio son su correlato; y las gestiones conservadoras, que se legitiman en la obra pública y donde la escuela y su edilicia moderna se emplean en su calidad de recurso ya probado como funcional a la voluntad de transmitir una imagen acorde a administraciones eficientes.

En nuestro recorrido podemos aportar algunas claves desde la edilicia escolar al desplazamiento espacial y partidario de la oposición desde el Partido Demócrata Progresista en el caso de Santa Fe al radicalismo en Córdoba. Santa Fe fue la única provincia opositora a la Concordancia en 1932, y ello trajo aparejadas las limitaciones externas –a las que se sumaron las intrapartidarias- que acuciaron a la obra pública del PDP. La mirada netamente regional implicó -en función de la constitución de la estatidad provincial- reformas profundas en lo político, lo legislativo, lo educativo y lo pedagógico; donde la apelación a recursos “modernos” no sólo no se constituye en contratara de lo regional sino que lo potencia. La voluntad de descentralización política y administrativa enfatiza los rasgos comunales, donde resulta clara la noción de *civics* de Geddes en relación a la constitución de un Estado provincial a partir de regiones o comunas entendidas como los elementos que proveen las bases para la total reconstrucción de la vida social y política.

La escuela primaria es en este panorama uno de los pocos programas donde el Estado provincial santafesino se reservó el mantenimiento de su identidad y la transmisión de su mensaje en las nuevas comunidades. Aquí, como en la Córdoba de Sabattini, los procesos de descentralización comunal y educativa, si bien alentaron la formación de comisiones escolares, siguieron reservando al gobierno provincial sus atribuciones respecto a indicar el lugar para establecer nuevas escuelas -la inserción urbana- y las condiciones de los edificios -atendiendo al sostenimiento de la imagen e ideario provincial; lo mismo sucedió con la elaboración de programas y la designación de docentes.

Las gestiones objeto de nuestro estudio se asocian a la “refundación” de las provincias, donde la burocracia más que considerarse autónoma se encuentra en formación. Y esto coincide con el proceso de consolidación por el que estaban atravesando las estructuras estatales. En este contexto, las oficinas de Obras Públicas se perciben como muy frágiles y en la mayoría de los casos con muy pocos integrantes; la contratación de profesionales por cortos períodos fue frecuente, como así también la adjudicación de obras por licitación. Si a esto lo relacionamos además con los cambios que se realizaban con cada nueva gestión, podemos comprender la excepcionalidad del accionar de los Civit a lo largo de doce años al frente de la Dirección Provincial de Arquitectura de Mendoza.

En relación a las reparticiones que construyen estas escuelas es importante remarcar que las primarias nacionales eran promovidas por la Dirección General de Arquitectura dependiente del Consejo Nacional de Educación (CNE), mientras que en las provincias analizadas la construcción de escuelas estuvo a cargo de las respectivas reparticiones de Obras Públicas.

Atendiendo a las vicisitudes en torno a la autonomía del sistema educativo y de las incumbencias Nación-provincias observamos que desde la Nación, el CNE funcionaba como organismo vinculado directamente al Estado nacional, pero a la vez autónomo y multidisciplinar, encargado de elaborar de manera integral el proyecto educativo. Dependiente del CNE, la Dirección General de Arquitectura fue el organismo que, a partir de la sanción de la Ley 1420, se hizo cargo orgánicamente de la construcción de edificios escolares nacionales en Capital Federal, Provincias y Territorios Nacionales. Interesa destacar la especificidad de las atribuciones respecto a la construcción de escuelas primarias por parte del CNE; particularmente notable si pensamos que la construcción de escuelas superiores, normales y de profesores dependía de la Dirección de Obras Públicas de la Nación, dependiente a su vez del Poder Ejecutivo. La permanencia de Alberto Gelly Cantilo en la Dirección de Arquitectura del Consejo, como proyectista desde 1908 y como director desde 1928 hasta 1942, da cuenta de los márgenes de autonomía de estos cargos respecto al poder político y de la consecuente independencia respecto a indagaciones proyectuales. El empleo de prototipos para los medios urbanos a comienzos del período de gobierno justista demostraba el funcionamiento de este organismo, capitalizándose los avances de los prototipos para las *escuelas estándar suburbanas* de la década anterior.

Los quiebres en la imagen de la escuela pública desde los ámbitos nacional y provinciales pueden leerse inscriptos en la voluntad de diferenciación de estos gobiernos provinciales respecto del Estado nacional; esto sucede aún en las gestiones provinciales pertenecientes al bloque de

la Concordancia como las del PDN mendocino o el iriondismo santafecino. Por medio de un intenso proceso de modernización del territorio a través de la obra pública observamos -como particularidad de la década del treinta- una modernización homogeneizadora surgida de la necesidad de un espacio nacional, territorial, cultural y económicamente cohesionado. Pero el interés del Estado nacional por la homogeneización territorial parece relegar la educación para circunscribirse a las redes de rutas y caminos, con YPF al frente de esta transformación urbana. Como contrapartida, los distintos mecanismos de legitimidad gubernamental verificados a partir de los respectivos aparatos estatales de construcción de escuelas en provincias como Mendoza, Córdoba y Santa Fe coincidieron tanto en su voluntad de diferenciación respecto a la Nación como en construir su particularidad y legitimidad interviniendo en acciones cívicas que reconocen la arquitectura escolar primaria como articuladora de la dimensión institucional con el mundo social.

Desde el Estado nacional, se observó que acciones como las de Carlos Morra en sus *escuelas-tipo* de 1899 y sus reflexiones sobre el programa pedagógico y los nuevos requerimientos, quedaron en las décadas posteriores circunscriptas a un lenguaje modernizante y a una homogeneización que se englobó en la apelación a un carácter abstracto. Particularmente en la etapa concordancista, la pérdida progresiva de autonomía del CNE y, consecuentemente, de su Dirección General de Arquitectura se asocia claramente a los recursos que el ejecutivo nacional destinaba a otros temas prioritarios. La respuesta en la mayoría de los casos “de superficie” del Plan de Recambio de la Imagen de la Escuela Pública lanzado en ocasión del Cincuentenario de la Ley 1420 en 1934 se entiende en la tesis como el correlato material de la resignación del campo específico de la escolaridad primaria desde la Nación. Se apuntó más que a una reafirmación del rol modernizador del Estado y al carácter laico de la educación, a un *aggiornamiento* de la edilicia escolar primaria nacional a los términos del debate local de las experiencias modernas en Arquitectura, subsumido por la necesidad de proveer mediante estos edificios una imagen estatal que dejara atrás los lenguajes historicistas y sus connotaciones, condicionada a su vez a los limitados recursos. Se considera además, que el reacomodamiento ideológico-institucional que el Director de la DGA plasma con el énfasis en la clave estilística, manifiesta la ausencia de correlatos a nivel de políticas educativas o propuestas pedagógicas. El proyecto de reconstrucción de fachadas fue una clara manifestación de la apelación al modernismo sin ritmo de modernización acorde, pero con la necesidad de propaganda que imponía el Cincuentenario de la Ley 1420.

La particularidad de Santa Fe respecto a su edilicia escolar primaria radicó en la creación en esta provincia de un Departamento de

Construcciones Escolares (DCE), que si bien existía desde unos años antes, fue puesto en funcionamiento por la gestión demoprogresista para dedicarse específicamente al proyecto de escuelas; como en el resto de los casos provinciales, este organismo funcionaba en el ámbito del Departamento de Obra Pública provincial. Los réditos logrados a nivel de consolidación del DCE -en un contexto de gran fragilidad de las estructuras estatales- como en relación a las indagaciones proyectuales, fueron capitalizados por la gestión de Iriondo, quien mantuvo esta repartición y generó desde allí un gran número de edificios escolares. De la descentralización se pasó a un fuerte poder centralizador, donde primó la ejecución de obras materiales, concretas y cuantitativas como parte de un discurso con el que el Estado provincial buscó legitimar a la gestión, con el aval de la disponibilidad de recursos nacionales. El énfasis en lo organizacional y la impronta social y asistencialista del iriondismo colocó al programa escolar en paralelo -y como complemento- de los centros de salud. Son estos los dos programas donde la conjunción entre conservadurismo y transmisión de una imagen de eficacia modernizadora se desplegó con mayor radicalidad.

En el caso de Mendoza las gestiones demócratas que se extendieron durante todo el período de la Concordancia también priorizaron la obra pública a partir de la función social. Si bien las distintas facciones dentro del partido se evidenciaron en las diferencias en temas como la educación y el escolanovismo, esto no les impidió continuar con la obra pública escolar como instrumento -si bien no excluyente- indispensable para reproducirse en el poder, contando también con la anuencia que implicaban los recursos provenientes del Estado nacional. A pesar de la continuidad que puede verificarse en la promoción de obras públicas, aquí también se observan grandes diferencias en las gestiones respecto a los márgenes de autonomía de la Dirección General de Escuelas (DGE). El énfasis en la educación, a través de rasgos de la Pedagogía moderna que en la gestión de Cano tienen que ver con la laicidad educativa y con las experiencias escolanovistas, pasa a concentrase en las gestiones que lo suceden y que abogan por la preeminencia del control del poder político en promover la asistencia social. Este ideario se plasmó en la Ley N° 1225 conocida como Ley de Amparo Infantil, donde se priorizó el atacar los problemas de salud y desnutrición infantil.

La Dirección de Arquitectura del MOP cordobés fue pionera en la introducción de obras que incorporaban las experiencias modernas en Arquitectura a través del género de la edilicia escolar primaria; algo similar ocurrió en Mendoza a través de los prototipos para escuelas urbanas y rurales.

En Córdoba, el plan reformista impulsado por el radicalismo sabattinista se constituyó en la única voz disonante desde un gobierno provincial a la Concordancia justista en 1936. El modelo educativo se convirtió en el modelo de organización social a seguir y esto redundó en la importancia adjudicada al género de la edilicia escolar primaria en el contexto de las obras públicas. La provincia se individualizó como "unidad histórico geográfica" distribuyéndose servicios a lo largo de todo el territorio acorde a la voluntad de construir de este modo la estatidad. Aquí, del mismo modo que en la Santa Fe del demoporogresismo, las dimensiones regional y comunal -en su atención a la comunidad provincial- se emplearon como sinónimos.

Distintas vertientes modernizadoras: la elección del programa escolar

En la modernización proveniente del aumento de intervención estatal a través de la obra pública, lo cuantitativo parece marcar la magnitud de la reflexión; a mayor reflexión disciplinar, menos obras: a menor reflexión, más obras. Es en este sentido, y atendiendo a la idea enunciada por Liernur de que rara vez los verdaderos principios de la arquitectura moderna fueron adoptados en la Argentina, demostramos en esta tesis que los proyectos de arquitectura escolar promovidos por y/o para los estados provinciales pueden inscribirse entre las conscientes exploraciones disciplinares de la década del treinta. Entre ellos, algunos tales como los prototipos de Sánchez, Lagos y De la Torre, la *escuela Sarmiento* en Córdoba o las escuelas de Bertuzzi y Navrátil, por su calidad estética y por sus grados de vinculación con los postulados renovadores en lo pedagógico y social pueden considerarse como ejemplos paradigmáticos.

La obra pública tuvo así distintas vertientes modernizadoras de acuerdo a sus ámbitos de promoción. Este es un tema que en el país atravesó toda la década y ocupó al Estado nacional tanto como a gobiernos provinciales, independientemente de la filiación política. Por ello, uno de los aspectos analizados en los respectivos capítulos correspondientes a las gestiones provinciales fue el lugar que le cupo a las oficinas de Obra Pública en los programas de gobierno y cómo estos edificios escolares son construidos en diversas expresiones siempre dentro de una clave moderna tanto desde gobiernos progresistas como desde gobiernos conservadores. En estos casos -si bien Müller señala que no sólo se construía la mayoría de los edificios públicos dentro de esta tendencia, sino que también se los utilizó como vehículo de instalación de determinados valores en el imaginario social- lo que hemos demostrado es que la manipulación de estos aspectos, y su monopolio, pasa a ser un factor estratégico importante en el intento de consolidación y perpetuación de los poderes. La característica común era la construcción de la noción de representación

utilizando los dispositivos formales inscriptos en los códigos de la arquitectura moderna. A través de éstos las gestiones permitían -siguiendo a Chartier- integrarlos en una matriz cultural que, al no ser la de sus primeros destinatarios, habilitara una pluralidad de apropiaciones, pero siempre asociando la ideas de modernización y progreso con las de una “gestión eficaz”.

Subyace aquí el tema de la arquitectura moderna argentina como subsidiaria de las producciones centrales. Esto se relaciona con el “modernismo reaccionario” de Jeffrey Herf, ya aplicado por Liernur, al que este último hace referencia como “aquellos procesos de transformaciones económicas, sociales y culturales parciales, impulsados por elites para las que es más conveniente identificarse con temas y representaciones modernistas como emblemas de ‘un mundo nuevo’, escamoteando simultáneamente las reformas de las relaciones sociales”.[2] En nuestro recorrido hemos identificado experiencias emparentadas con este modernismo reaccionario, pero también otras que -lejos de esto- son la materialización de profundas reformas; las más importantes relacionadas con transformaciones desde lo legislativo y vinculadas con las experiencias escolanovistas; es el caso de la la “Ley Sobral” de 1930 en Córdoba y de la Ley Provincial N° 2369 de Educación Común, Normal y Especial de 1933 en Santa Fe. Dada la heterogeneidad de las experiencias también debemos admitir la imposibilidad de definir un plano homogéneo de relaciones entre Arquitectura, gestiones e instituciones del Estado, mostrando la pluralidad de significados que pueden asignarse a estas arquitecturas, convirtiéndolas en formas abiertas que cambian de acuerdo a los actores que la interpelan.

En nuestro análisis, la modernización gestada mayoritariamente por sectores económicos tradicionales y rara vez acompañada por proyectos de renovación social, es tensionada particularmente en el marco de los casos de Santa Fe y Córdoba, donde los códigos de la nueva arquitectura se constituyeron en expresión propagandística de distintos y en ocasiones políticamente contrapuestos aparatos estatales. Lo ocurrido allí es un ejemplo de la capacidad de las distintas fuerzas culturales actuantes en sede periférica de transformar su parcialidad cultural de origen externo en sentido común interno.[3] Aparecen aquí una multiplicidad de modos de accionar: desde un Estado nacional que haciendo caso omiso a las propuestas renovadoras sigue apostado al monumentalismo academicista en algunos programas, pasando por profesionales cuyas obras reflejaban una moda externa, hasta aquellas gestiones que detectan que no se trata

---

[2] Jorge F. Liernur. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX*, cit., pp. 167-168.

[3] Ver: Jorge F. Liernur. “El discreto encanto de nuestra arquitectura 1930/1960”, *Summa*, Nº 223, Buenos Aires, Marzo 1986, p. 62.

de transpolar sino de producir, de crear, de la mano de estos arquitectos “pioneros” de la década de 1930.

La apelación a la nueva arquitectura: carácter y lenguaje

La voluntad de homogeneización desde las acciones provinciales estuvo presente de manera diferente en las escuelas promovidas en el período por el Consejo Nacional de Educación, donde el multiplicar el alcance de la instrucción impartida, incorporando cada vez más zonas -incluyendo aquí las provincias y territorios nacionales a través de las escuelas rurales de la Ley Láinez- no tuvo un correlato edilicio atravesado por un proyecto igualmente homogeneizador. El lenguaje moderno quedó reservado sólo a las escuelas de Capital Federal. En los proyectos de edilicia escolar provinciales seleccionados, en cambio, se incluye todo el ámbito de la provincia. Los códigos modernos en Arquitectura son aplicados a escuelas urbanas, pero también a suburbanas y a rurales, variando la escala y la complejidad formal y volumétrica acorde al número de aulas y necesidades del programa. Estas variaciones también tuvieron su correlato en el carácter que mediante el proyecto se imprime a estos edificios, identificándose en todos ellos tanto un carácter abstracto –al que se accede a través de los procesos de destilación de la arquitectura tradicional- como un carácter simple -propio de la impronta que desde Guadet en adelante debía poseer el edificio de toda escuela primaria.

Continuando con el tema del carácter en tanto instrumento de análisis de estos edificios, observamos que el carácter racionalista prevalece en aquellas propuestas cuya reflexión en torno a la búsqueda de prototipos implica también la multiplicación de una imagen de gestión homogénea, y que identificamos con las escuelas promovidas por los gobiernos conservadores de Santa Fe y con radicalidad en las escuelas de áreas suburbanas del caso mendocino. También, que otras vertientes del carácter racionalista como así también el carácter funcionalista parecerían reservarse a un número reducido de obras en las que se enfatiza la particularidad de la nueva arquitectura, y donde las propuestas se erigen en tanto vehículos singulares de reflexión y experimentación, siendo las escuelas de Bertuzzi y Navrátil en Santa Fe, como la serie de escuelas para la ciudad de Córdoba promovidas por Sabattini -especialmente la *escuela Sarmiento*- las resoluciones más logradas entre las analizadas.

Trascendiendo la apelación al carácter abstracto, común a la acción propagandística de las gestiones, observamos que en el género de la arquitectura escolar se procuró una superación, a partir de intentar por distintas vías una renovación profunda atribuida en gran medida a los arquitectos involucrados. La edilicia escolar en las provincias que nos ocupan superó el accionar de la Nación en la Capital Federal, que podría

sintetizarse en una renovación lingüística y el empleo de tipos pre-probados. Disintiendo con lo expuesto por Marcelo Gizzarelli,[4] no se trató aquí de la división en el proyecto del edificio escolar de lo representativo (fachada, inserción urbana, ingreso, sector administrativo) y lo tipológico (aulas, patio, servicios); tampoco de la “muerte del carácter”. Podemos referirnos aquí a una renovación de la planta, ya que partiendo de la planta la función y el ritmo comenzaron a reflejarse en las volumetrías de los nuevos edificios. El tema del carácter resurgió así como superación de la representación, excediendo -como se planteaba desde Guadet hacia delante- la atención al aspecto exterior. Se pasa, como hemos analizado siguiendo a Behne, “de la fachada al edificio”, atendiendo al salto proyectual verificado entre el plan de recambio de la imagen de la escuela pública promovido por el Estado nacional para las escuelas de la Capital Federal y las escuelas sabattinistas o las escuelas diseñadas por Bertuzzi y Navrátil para el gobierno demoprogresista santafesino, donde el proyecto en planta se refleja en la totalidad de la volumetría exterior. Y en un segundo estadio se pasa “del edificio al nuevo tipo”, en una línea donde, como una nueva superación de las escuelas cordobesas, prevalece lo formal pero también la normalización y tipificación, verificados en los proyectos tipo para escuelas urbanas y rurales de Mendoza.

Atendiendo a las relaciones que se establecieron entre las maquinarias educativas provinciales y la sociedad civil estas escuelas, a través de su edilicia, se constituyeron en el soporte sociocultural de las gestiones, siendo fundamentales para su aceptación y arraigo en la memoria popular.

Observamos entonces que los gobiernos provinciales se reservaron para sí el dominio del proyecto y -consecuentemente- de la imagen de estas instituciones en tanto el cómo se representan constituye una parte estratégica de sus discursos.

La educación quedó así supeditada a las gestiones provinciales analizadas, del mismo modo que su edilicia. Los edificios públicos se instalaban de este modo en los nuevos barrios con una modernidad a través de la cual se buscaba dar cuentas concretas del accionar del Estado provincial, en un correlato similar –a otra escala- a la instalación de las obras nacionales en estas provincias.

Se replantea aquí la acepción de arquitectura moderna, donde cobra peso el análisis cuantitativo respecto a la edilicia escolar, así como su integración lingüística al resto de la obra pública, frente al predominio de lo cualitativo y de la especificidad de la edilicia escolar primaria del gobierno demoprogresista. Más allá de la permanencia de la Dirección General de

---

[4] Marcelo Gizzarelli. “Los espacios de la educación en la Argentina”, *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico,* N° 2, Buenos Aires, 1982, pp. 86-115.

Escuelas, las particularidades de la edilicia escolar como campo específico quedan supeditadas dentro de esta gestión al análisis de la edilicia pública como totalidad y con características de conjunto.

Las escuelas estudiadas aportaron respuestas que conjugan las distintas acepciones específicas del carácter propio de la arquitectura moderna -abstracto, funcionalista, racionalista- con las dimensiones nacional, provincial, municipal o comunal a las que responde el edificio en tanto representación de lo público-estatal.

En el caso de Córdoba podemos pensar en un carácter funcionalista o funcionalista-formal propio de la edilicia escolar, pero también, debido a la importancia adjudicada por los gobiernos sabattinistas a la escuela primaria como programa, de una apelación a la impronta pública de estos edificios como estandartes de esta comunidad moderna provincial. En los casos de los gobiernos conservadores de Mendoza, como del iriondismo en Santa Fe, la apelación a lo público en su dimensión provincial incluye a las escuelas, a las que se le suman otros programas en el marco de la asistencia social de la infancia. Las escuelas pasan a integrarse a toda una iniciativa programática de gobierno donde, en el caso mendocino, la impronta de la gestión demócrata se conjuga con el sello de los Civit.

De este modo, se avanza bajo esta arquitectura moderna, en una distinción donde al pretendido carácter simple de la edilicia escolar primaria enunciado por Guadet, y a los distintos caracteres que identificamos como propios de la arquitectura moderna, se los conjuga con elementos provenientes de la distinción establecida entre lo cívico y lo comunitario en relación a los vínculos de la edilicia escolar con el grado de consolidación de las gestiones.

Para urbes y bordes

La atención a la representación y al carácter de las escuelas promovidas desde el Estado Nacional en estos dos frentes, las de los espacios urbanos y las escuelas rurales o de campaña o de la Ley Láinez da cuenta de la tensión urbano-rural que subyace a la aparente “voluntad homogeneizadora” del Estado nacional.

En el primer grupo las escuelas normales y los colegios nacionales, promovidos por el Ministerio de Obras Públicas de la Nación, dotados de un carácter monumental y una voluntad de representación propias de la edilicia cívica de la Ilustración. “Templos del saber” pensados para capitales y grandes ciudades, que apuntan a la homogeneidad a partir de la ampliación de la escolarización que incluye la integración del inmigrante -escuela normal- y a la preservación de la *élite* dirigente -colegios nacionales-.

El segundo grupo corresponde a las *escuelas Láinez*, donde se prefiere el tipo rural al estar ubicadas principalmente en las pequeñas poblaciones, lejanas de los centros de cultura. Edificios que al no estar atravesados por un proyecto recurren a los materiales y técnicas constructivas locales disponibles.en su mediación con la naturaleza, Su función meramente alfabetizadora no implica una competencia con las escuelas urbanas sino una complementariedad, al no haber conflicto respecto a las identidades sino una resignación de un campo específico por parte de los estados provinciales a manos del gobierno nacional.

Si ponemos en relación esto con el doble registro escuela urbana y rural, escuela provincial y nacional, veremos que los edificios –al igual que los programas educativos- de las *escuelas Láinez* funcionaron como símbolo de las desigualdades que "en teoría" se pretendía homogeneizar.

Si bien no llegó a sancionarse, el Plan de edificación para los Territorios y Colonias nacionales lanzado en 1935 marcaría un quiebre respecto a los precedentes, al plantearse como un plan racional donde la estandarización primaba por sobre localismo. De este modo se manifestaba a nivel proyectual lo que en los planes provinciales llegó a materializarse.

Así observamos que, si bien desde ambos frentes -Nación y provincias- asistimos a un reconocimiento de la escuela rural como problemática específica en el devenir de la arquitectura escolar, su relación con las experiencias modernas en Arquitectura sólo se produce al ser parte de replanteos profundos respecto a la educación producidos en algunas gestiones de provincia; replanteos que además van acompañados de una voluntad de representación en el territorio de las gestiones promotoras. Sólo en este caso verificamos el correlato material y la voluntad de sostener el mantenimiento de prototipos y códigos lingüísticos comunes y no la apelación a materiales y técnicas constructivas locales y a elementales condiciones de comodidad.

Las gestiones de provincia analizadas operaron sobre la totalidad de las comunidades de su territorio, donde la población se constituyó en el objetivo biopolítico. De este modo, mientras la escuela en tanto institución propia de la estatidad nacional separaba al niño de su contexto familiar y de su comunidad en un accionar que es reeditado en el Proyecto de aldeas escolares de Alfredo Palacios de 1938, es en estos años el instrumento propio de lo público-estatal provincial que permitió "hacer política en las familias"; el objeto era una familia socialmente integrada y rescatada a través del acceso a la propiedad. La escuela fue en este contexto la que llevó el mensaje de la gubernamentalidad, construyendo una variedad de relaciones posibles entre sociedad civil y gestiones provinciales, y dando forma territorial y urbana al ser instituciones localizadas. Esta idea de

proyecto aporta un análisis desde gestiones que apelan a un carácter arquitectónico que las identifique a partir de sus instituciones e iniciativas.

También se comprobó aquí la conjunción de dos vertientes en lo que respecta a la función social de las escuelas: en clave asistencialista y disciplinadora por medio de estas gestiones y en clave arquitectónica a través de la aplicación de los referentes europeos. Esto sucedió en las acciones de las gestiones mendocinas, en el marco de las cuales, y paradójicamente, no se planteó en relación a la instalación de las *escuelas Láinez* una competencia respecto a las identidades a sostener a partir de la edilicia escolar provincial, sino una actuación en paralelo entre la Nación y la provincia que atendió a privilegiar lo cuantitativo.

Atendiendo al análisis de Caruso y a su discusión respecto a si "la enseñanza, como situación social, y su conducción o dirección están asociadas a transformaciones de las formas de gobierno de la sociedad",[5] podemos afirmar que en nuestro país esto efectivamente sucedió primero en oportunidad de la formación y consolidación del Estado nacional, y que en la década del 1930 volvió a ocurrir en las provincias de estudio, en proporción directa con los márgenes de autonomía buscados por las mismas. Intentando no caer en reduccionismos, y recuperando la especificidad histórica de las distintas experiencias provinciales en lo que respecta a la gubernamentalidad, demostramos que estas redes de escuelas creadas en la década del treinta son instrumentos e índices de los distintos modos de articular y reproducir un determinado orden social, como así también de construir estatidad. Mientras desde la Nación hacia 1880 se construyó legitimidad, para luego intervenir con estas redes de acciones cívicas entendidas como procesos de civilización, desde estas provincias se dio el proceso inverso: interviniendo materialmente a través de la edilicia pública para construir legitimidad tanto en urbes como en bordes; y es en este marco que se reconoce a la arquitectura escolar primaria como articuladora de la dimensión institucional con el mundo social.

Observamos que la promoción de la edilicia escolar no fue exclusiva de las ciudades más importantes; tampoco su valor únicamente reconocido por los conservadores, si bien éstos eran los principales beneficiarios de los empréstitos nacionales. ¿Cuál fue entonces el denominador común? El aprovechamiento de la capacidad simbólica y expresiva de la arquitectura moderna por parte de estos estados. Las escuelas son, a través de su arquitectura, instrumentos de Estado. Y si bien la incorporación de los códigos lingüísticos de la modernidad estaba asociada fuertemente a lo urbano, fue su incorporación a áreas suburbanas o rurales lo que acercó a urbes y bordes, en sintonía con la voluntad de construir -en palabras de

---

[5] Marcelo Caruso. *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, p. 20.

Elías- estas “composiciones” provinciales. Las propuestas modernizadoras de las gestiones provinciales se diferenciaron así de las iniciativas llevadas adelante por el CNE en provincias a través de las *escuelas Láinez.*

La suma pedagógica

A partir de la sanción de la Ley 1420 y con especial énfasis en la década del treinta podemos referirnos a una conjunción entre Arquitectura y Pedagogía. Desde este lugar, la atención a los postulados escolanovistas constituyó en esta tesis una variable de análisis fundamental.

Como se ha analizado, las propuestas de reformas pedagógicas vendrían del campo de pedagogos, filósofos y educadores nucleados en el movimiento llamado Escuela Nueva, coincidente con las reformas operadas en EEUU y Europa; pero más allá de la enorme producción de discursos sobre dichas necesidades, poco se modificaría en el país, ya que rara vez se encontró sustento y apoyo político para estas ideas. Probablemente algo de esto haya en las diferencias entre aquellas obras emergentes de una modernización incompleta y despareja, producto de gestiones ávidas de plasmar transformaciones parciales sin un “plan previo”, y aquellas otras emergentes de gestiones donde las reformas apuntan a ser integrales o estructurales en lo económico productivo, en lo social, en lo político y en lo cultural. Distintas formas de este último grupo de búsquedas hemos revisado en los casos de los gobiernos sabattinistas y demoprogresista.

La inserción de las experiencias en torno a la Escuela Nueva -dentro la estructura delineada para el análisis de cada gestión provincial- en el bloque destinado a lo legislativo obedeció a que su viabilidad estuvo siempre emparentada -por su promoción o prohibición- con las nuevas leyes de educación que surgieron en la década, y en el caso del demoprogresismo santafesino con la puesta en vigencia de la Constitución de 1921. Esto nos lleva a otra de las conclusiones de este trabajo, según la cual las experiencias que apelaron a la arquitectura moderna desde la edilicia escolar pueden, desde otro registro, enmarcarse en las líneas de investigación que intentaban poner coto a los excesos del positivismo como doctrina predominante en la pedagogía argentina. Se trata por un lado de la incorporación y reflexión de los preceptos de la arquitectura moderna a partir del programa escolar; pero también de la importancia adjudicada a este programa en el contexto de las oficinas de obra pública. Y de una Arquitectura que proveía de los instrumentos necesarios para materializar los nuevos avances pedagógicos. Desde este lugar se puede hablar de una dialéctica entre Arquitectura moderna y Pedagogía moderna; cada una constituyéndose en vehículo de reflexión de la otra.

En el caso mendocino, por ejemplo, queda claro que es en el ámbito de la educación donde las distintas facciones dentro del PDN plasmaron sus

diferencias, siendo viable nuestra hipótesis respecto a que para aminorar el impacto de la supresión de las reformas escolanovistas del gobierno de Cano o para contrarrestarlo se realizó en la provincia durante el siguiente mandato una activa campaña de alfabetización que incluyó la construcción de escuelas para tal fin. El empleo de la edilicia escolar se visualiza como "el instrumento" de adaptación a las exigencias de la Pedagogía moderna, supliéndose con una nueva arquitectura la clausura de los postulados escolanovistas. Paralelamente, el caso del demoprogresismo santafesino revela -pese a contar con las dos excelentes escuelas de Bertuzzi y Navrátil- las limitaciones cuando estas reformas profundas, si bien poseedoras de sustento político, no pueden sostenerse en el tiempo al estar propiciadas por partidos políticos minoritarios y, sobre todo, opositores a la Concordancia justista. Como contrapartida, el instalarse el ideario escolanovista en los orígenes mismos de la propuesta de gobierno sabattinista potencia desde lo simbólico y material la vinculación del Estado con la comunidad a partir de la inserción de las escuelas en esquinas paradigmáticas tanto de la Capital provincial como de las ciudades y poblados del interior.

Arquitectos: ¿intelectuales o expertos?

Como enuncia Liernur, "hasta el '30, los arquitectos estaban en sus cosas. Eran especialistas en el modo de representación, eran especialistas en el lenguaje. Se los traía de Europa para hacer los grandes programas significativos: el Congreso, los municipios, los teatros, las grandes mansiones, etc".[6] En la década del treinta estos nuevos programas escolares contribuyeron a ampliar las alternativas de la Arquitectura y redefinir la posición de los arquitectos quienes, como profesionales, encontraron nuevos modos de actuación como técnicos incorporados a los aparatos del Estado.

Este proceso alentó la emergencia del arquitecto funcionario que, sin renunciar a su firma y a cierta originalidad propia del profesional liberal y de su pretendida función de artista, aceptó y pugnó por integrarse a las oficinas técnicas del Estado como experto.[7] El accionar de Juárez Cáceres en Córdoba y de Bertuzzi, Navrátil y Croci en Santa Fe son buenos ejemplos de hacedores de una arquitectura burocrática en sentido positivo, posibilitando desde y a través de la disciplina, una homogeneidad y equidad que las diferencias sociales y regionales desmentían en los hechos.

---

[6] Jorge F. Liernur. "Arquitectura en la Argentina Moderna", cit., p. 38.

[7] Sobre esta figura del arquitecto funcionario ver J. F. Liernur. *From Avant Garde to Expertise. The changing role of the "Modern Movement' leaders after the Second World War; the Latin American scenario.*

El incremento de la construcción oficial redundó en un fenómeno de alcances nacionales de incorporación de arquitectos e ingenieros como proyectistas de obra pública. Éstas oscilaron entre jóvenes destacados profesionales impregnados de las tendencias más recientes del panorama arquitectónico internacional y figuras calificadas poseedoras de un prestigio social que les garantizaban una cierta conformidad inicial frente a la edilicia pública.

Al reflexionar respecto al rol del arquitecto como experto o como intelectual, entendemos que particularmente en el trabajo sobre las políticas educativas en las primeras décadas del siglo XX los "ideólogos" no fueron arquitectos sino aquellas figuras que podríamos encasillar en la categoría de intelectuales, entendidos como personajes que funcionan como agentes de modernización y que obran en el espacio público, cuya tarea es introducir la racionalización en las sociedades a través de lo político y de las instituciones. Los arquitectos en su mayoría se hayan en la categoría de profesionales técnicos, de expertos encargados de la resolución edilicia a partir de ciertas pautas prefijadas.

Al respecto creemos que la incorporación de las experiencias modernas en Arquitectura es indisociable del lugar dado en estas estructuras a jóvenes profesionales en el sentido de dejar afuera la burocracia. De este modo, el "convenio tácito" al que refiere Gizzarelli a partir de 1880 hasta 1930 por parte de los arquitectos de obrar dentro de sus propios márgenes[8] quedó aquí superado por profesionales con ingerencia en la dinámica social y la conformación urbana. Las distintas variantes de escuelas modernas diseñadas por Gelly Cantilo, Ramos Mejía, Bertuzzi, Navrátil, los hermanos Civit, el estudio Sánchez, Lagos y De la Torre, Croci, Juárez Cáceres, pueden atribuirse a su formación en Facultades de Arquitectura que contaban con profesores atentos a los desarrollos contemporáneos, pero también por el seguimiento continuo que estos arquitectos hicieron de los desarrollos de esta tendencia en el plano internacional; y que permite pensarlos en el contexto de un núcleo profesional convenientemente formado y actualizado. Esto es lo que provoca que los arquitectos como profesionales hayan ensayado en ocasiones respuestas antes que surjan las preguntas. El anticiparse a las exigencias oficiales es un rasgo que identificamos como propio de los intelectuales y un caso emblemático es el Plan de edificación escolar Standard para Santa Fe de Sánchez, Lagos y De la Torre, que permitió imaginar prototipos estandarizados para ser repetidos en el territorio acorde a la Ley provincial de Consejos Escolares Autónomos. Estos tenían -como sabemos- información de la situación particular de la provincia de Santa Fe,

---

[8] Marcelo Gizzarelli. "La pequeña utopía urbana - Escuelas municipales 1880/1930", *Sumarios 91-92, Buenos Aires, historias no oficiales,* Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, p. 14.

pero también estaban al tanto –siendo la *escuela del Jockey Club* su demostración material- sobre las nuevas tendencias pedagógicas, entre las cuales el medio santafecino contaba por entonces con casos paradigmáticos. Las escuelas de los Civit, así como su emblemático proyecto de viviendas que componen el actual Barrio Cano, se inscriben también en esta línea. Son estos casos de profesionales que aceleran procesos y que tienen voz al momento de sugerir acciones o elevar propuestas, en el contexto de los puntos de convergencia entre Arquitectura y Política.

¿Hacia una autonomía disciplinar?

Otro de los interrogantes que surge es si en el marco del proyecto de estos edificios, la Arquitectura asume un rol autónomo independizándose de los requerimientos simbólicos provenientes de la esfera de la política. De aquí deriva en la tesis la apelación a la arquitectura moderna y a sus distintos caracteres como instrumento de la disciplina en este período y como instrumento de análisis en nuestro estudio. También surge el reflexionar sobre qué recursos preexistentes prevalecen en la modernidad, contándose entre los más recurrentes la monumentalidad y la simetría. En nuestro recorrido hemos verificado que los cambios producidos en la acepción e importancia del término carácter se relacionan estrechamente con la crítica al idealismo de la tradición académica. El carácter, por múltiples vías, es investigado, ampliado y empleado como elemento ineludible para abordar nuevas estrategias proyectuales.

Esto implicaría también entender a los arquitectos como campo profesional constituido con una posición de independencia de acción respecto a las gestiones en las que se insertan. El tema del rol autónomo resulta interesante, circunscripto exclusivamente a la arquitectura pública, especialmente en aquellos contextos de continuidad de gobiernos cuyos ejemplos más notables son el de Gelly Cantilo en el CNE y el de los Civit en la Dirección de Arquitectura de la Dirección de Obras Públicas de Mendoza. De allí entonces podría explicarse que sus escuelas y su arquitectura pública en general no reflejen en sus programas o en su impronta los cambios de gobierno y sus consecuentes diferencias de prioridades mientras los profesionales permanezcan en las oficinas técnicas, al quizás su reflexión disciplinar no pasar por la atención a los recursos que representen a la gestión sino por indagaciones hacia el interior de la disciplina arquitectónica y con sus elementos propios.

El carácter, en tanto elemento propio de la Arquitectura, implica comprender el discurso en su especificidad, es decir, inscripto en sus lugares (y medios) de producción y sus condiciones de posibilidad, relacionado con los principios de regularidad que lo ordenan y lo controlan,

e interrogado en sus modos de acreditación y de veracidad. Por esta vía asistimos a la autonomía máxima de la Arquitectura, donde los símbolos son reemplazados por elementos propios de la disciplina arquitectónica y donde la forma es un producto de ideas objetivas, donde lo que se obtiene es un aspecto arquitectónico comprendido por el espectador sin ambigüedades.

La discusión contemporánea

El estudio de la arquitectura escolar fue nuestra entrada particular para descifrar de otra manera el accionar de estos Estados y las tensiones que los constituyen. Nos permitió establecer nuevas variables a partir de lo que los proyectos de estos edificios “decían” en relación a lo político, lo legislativo, lo pedagógico, lo urbano. A partir de allí es que nos interesa, por último, resaltar la permanencia y la actualidad de la indagación y el estudio de la arquitectura de las escuelas en el contexto más amplio de la verdadera necesidad de redimensionar la importancia de la educación en nuestro país en los años que corren.

La educación como condición de progreso y de equidad social es un tema siempre vigente, como también resulta vigente el contar con instituciones, maestros, bibliografía y un ámbito físico adecuado.

En la década del treinta –y reeditando lo que había sucedido a fines del siglo XIX- arquitectos, políticos y pedagogos intentaron delinear y plasmar edificios escolares acordes a estos ideales de progreso y equidad social. Desde este lugar es que consideramos que las escuelas analizadas en esta tesis, así como sus particulares condiciones de generación, merecen ser conocidas y reinterpretadas en función de la realidad contemporánea. El presentar en conjunto acciones heterogéneas que surgen de distintas coyunturas nacional y provinciales, evidencia además que no hay un único camino posible.

Las construcciones, refacciones y ampliaciones de edificios escolares en su puesta en relación con la historia de la edilicia escolar, las condiciones particulares de gestación, producción y ejecución de cada escuela, sus ampliaciones futuras, sus cambios conjuntamente con los cambios en su entorno social, son aspectos que construyen un *bagage* cultural que, estamos convencidos, constituye un aporte fundamental para el diseño de los edificios escolares de estos tiempos y los que vendrán. La recopilación en un mismo estudio de las ideas y antecedentes teóricos de todo un grupo de educadores, pedagogos, políticos, cientistas sociales en general y arquitectos en particular que se han ocupado de la temática específica de la edilicia escolar también se inscribe en el mismo registro.

Interrogantes dentro de los ámbitos mismos de promoción de la edilicia escolar respecto a ¿cómo se integran las oficinas técnicas?, ¿a

quiénes se contrata?, ¿cuál debería ser la prioridad otorgada al género de la edilicia escolar?, ¿cómo abordar la interdisciplinariedad? podrían tener "otras" respuestas de estar mediadas por el conocimiento histórico. Respecto a esta mediación, la falta de atención respecto a la preservación edilicia, la intervención de estos edificios en oportunidad de su ampliación o refacción, así como la escasa atención puesta en relación a la catalogación y documentación de cada una de estas escuelas, nos aporta algunas preocupantes respuestas.

En el marco del lugar adjudicado a la política edilicia estatal en el Bicentenario, el reflexionar sobre los principios arquitectónicos que transmiten los edificios escolares analizados dotaría de un sentido trascendente al proyecto de las nuevas construcciones, aún cuando las funciones, lenguajes y pedagogía hayan ido lógicamente variando con el transcurso de las décadas.

Atender a una especificidad de la arquitectura escolar y de la Arquitectura como disciplina, no como subsidiaria sino como instrumento de transformaciones pedagógicas y de acciones estatales, se constituye así en uno de los principales aportes de este estudio.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

1. FUENTES PRIMARIAS

1.1. Fotos, planos, manuscritos y obras no editadas

Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Archivo de la Dirección Nacional de Arquitectura, Distrito Litoral.

Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.

Archivo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.

Archivo de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario.

Archivo de Obras Particulares, Municipalidad de Rosario.

Archivo General de la Nación.

Archivo General de Mendoza, Subsecretaría de Cultura.

Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE, CONICET, Rosario.

Biblioteca "Alejandro Christophersen". Sociedad Central de Arquitectos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Biblioteca Argentina "Dr. Juan Alvarez", Secretaría de Cultura y Educación, Municipalidad de Rosario.

Biblioteca "Arturo Torres", Legislatura de la Provincia de Córdoba.

Biblioteca de la Bolsa de Comercio de Rosario.

Biblioteca de la Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba.

Biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.

Biblioteca de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral.

Biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Biblioteca del Colegio de Arquitectos Distrito 2, Rosario.

Biblioteca del Honorable Concejo Deliberante de la Municipalidad de Rosario.

Biblioteca del Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario.

Biblioteca del Museo Histórico Provincial Julio Marc, Rosario.

Biblioteca Nacional de Maestros, Ministerio de Educación de la Nación.

Biblioteca Pública General San Martín, Mendoza.

Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública –CEDIAP-, Ministerio de Economía y Producción de la Nación.

Dirección de Biblioteca e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección de Información Parlamentaria, Legislatura de la Provincia de Córdoba.

Dirección General de Patrimonio. Ministerio de Cultura. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Hemeroteca de la Biblioteca Argentina. Rosario.

Hemeroteca de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

Hemeroteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba.

Fondo Documental Alberto Montes, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario.

Fondo Documental Candia, Archivo personal Familia Candia, Rosario.

Fondo Documental Ermete De Lorenzi, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario.

Fundación Cultural Antonio Sobral, Villa María, Córdoba.

Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros, Ministerio de Educación de la Nación.

1.2. Documentos oficiales

AAVV. *Aproximación al gobernador Sabattini*, Gobierno de Córdoba, 1999.

AAVV. *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, noviembre de 2007.

Anuario Estadístico de la Ciudad de Rosario 1904, Rosario, Editorial La Capital, 1905.

Anuario Estadístico de la Ciudad de Rosario 1935, Rosario, Editorial Talleres Fenner, 1935.

Anuario Estadístico de la Ciudad de Rosario 1943, Rosario, Editorial Talleres Fenner, 1945.

Boletín de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe (desde Mayo 1940)

Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba.

Censo Municipal de Rosario. 1935.

Censo Escolar de la Provincia de Buenos Aires. 1938.

CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo I: Debate parlamentario*, Buenos Aires, 1934.

CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, 1938.

CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – 1º parte: Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de 40 años*, Buenos Aires, 1941.

CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – 2º parte: Edificación escolar en territorios nacionales y provincias (Ley 4874)*, Buenos Aires, 1942.

CNE. *Escuelas Nacionales de las Provincias. Ley 4874*. Publicación oficial, Buenos Aires, Talleres gráficos de la casa Jacobo Peuser, 1910.

CNE. *Vistas de escuelas comunes,* Buenos Aires, 1889.

Código Civil de la República Argentina, Buenos Aires, Editorial LexisNexis, 2002.

Consejo Federal de Inversiones. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Inventario. Patrimonio natural y construido. Cordón norte. Costa área metropolitana. Gran Rosario.* Rosario, 2007.

Constitución de la Provincia de Santa Fe de 1856.

Constitución de la Provincia de Mendoza de 1916.

Constitución Nacional de 1819.

Constitución Nacional de 1826.

Constitución Nacional de 1853.

Cuarto Censo Nacional de Población, 1947.

Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación.

Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores Nación.

Díaz Guzmán, José. *Índice general de leyes de la provincia (1896-1946)*, 2º serie, Tomo VII (1926-1937), Mendoza.

Documentos del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo. San Rafael, Mendoza, 1939.

El Monitor de la Educación Común. Órgano oficial del Consejo Nacional de Educación.

Estadística. Años 1948 y estadística retrospectiva años 1939-1948. Dirección de Biblioteca e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1948.

Guía Oficial de la provincia de Santa Fe, Director: José D. Cuestas Acosta, 2º edición, Santa Fe, 1933.

Labor Gubernativa. Gobernador Ricardo Videla. 1931-1934, Mendoza, Imprenta oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados, 1934.

Labor Gubernativa. Gobernador Dr. Guillermo G. Cano. 1934-1937, Mendoza, Imprenta oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados, 1937.

Labor Gubernativa. Gobierno de Rodolfo Corominas Segura. 1938-1941. Mendoza, Imprenta oficial, 1942.

Labor Gubernativa. Gobierno de Adolfo Vicchi. 1941-1943, Mendoza, Imprenta oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados, 1943.

Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez. Tomo I, Períodos ordinarios y de prórroga: 1904, 1905, 1906, 1907 y 1908. Comisión de Homenaje al Senador Láinez, Buenos Aires, 1914.

Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez. Tomo II, Períodos ordinarios y de prórroga: 1909 a 1911. Comisión de Homenaje al Senador Láinez, Buenos Aires, 1915.

Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez. Tomo I, Períodos ordinarios y de prórroga de 1912. Comisión de Homenaje al Senador Láinez, Buenos Aires, 1914.

Libro de Sesiones de la Legislatura Provincial de Córdoba.

Memorias del Consejo Nacional de Educación. Por años.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, DINAE, *Política de las Construcciones Escolares,* Argentina, 1970.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, DINAE, *Código Rector de Arquitectura Escolar,* Buenos Aires, Talleres gráficos de la Dirección General de Administración del Ministerio de Cultura y Educación, 1972.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar,* Argentina, Octubre 1998.

Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza. Órgano oficial de la Dirección General de Escuelas (desde abril de 1937).

Morcillo, Esteban. *Memoria de la Intendencia Municipal de Rosario*, Rosario, 1933.

Ortiz, Roberto M. y Coll, Jorge Eduardo. *Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial*, Buenos Aires, Compañía Impresora Argentina, 1939.

Primer Censo Escolar de Capital Federal, 1881.

Primer Censo Escolar de la República Argentina, 1883.

Primer Censo General de la Provincia de Santa Fe, 1887, Gabriel Carrasco, Buenos Aires, Imprenta Jacob Peuser, 1888.

Recopilación de leyes de Mendoza, Mendoza, Imprenta oficial.

Tercer Censo Escolar de la República Argentina, 1931.

Recomendaciones del Primer Congreso Argentino de Arquitectura Escolar, Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Nación, 1964.

1.3. Publicaciones periódicas

A.C. Documentos de Actividad Contemporánea. 1931-1937, Bari, Dedalo Libri,

CONESCAL

Cuadernos de Pedagogía, Madrid, España.

Diarios *La Nación, La Razón, el Diario, La Prensa,* de Capital Federal.

Diario *La Capital,* de Rosario.

Diario *Los Andes,* de Mendoza.

Diarios *La Voz del Interior, Los Principios, Córdoba*, de Córdoba.

L'Architecture d'Aujourd'hui, Paris.

La Quincena Social, Mendoza

Revista *Arquitectura*, Santa Fe.

Revista de Arquitectura, SCA, Buenos Aires (1928-1943).

Revista *CACYA* -Centro de Arquitectos, Constructores y Anexos-, Buenos Aires (1927-1943)

Revista *Edilicia*, Rosario (1937-1951).

Revista *El Constructor Rosarino*, Rosario (1927-1933).

Revista *Ensayos.* Órgano oficial del centro de estudios pedagógicos Nueva Era. Mendoza, 1929.

Revista *Novedades Educativas.*

Revista *Nuestra Arquitectura,* Buenos Aires, (1929-1943).

Revista *Orientación*. Revista pedagógica de la Nueva Educación. Mendoza, Diciembre 1932 a Julio 1933.

1.4. Proyectos

Belgrano Blanco, A. y Laas, F. Emplazamiento de los centros de gobierno, centros municipales y centros cívicos en las ciudades, *Primer Congreso Argentino de Urbanismo*, Tomo II, Trabajos Probados, 1937.

Bouvard, Joseph. *El nuevo plano de la ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires, Intendencia Municipal de la Capital, 1910.

Civit, Manuel y Civit, Arturo. “Casas colectivas para obreros y empleados de Mendoza”, *Nuestra Arquitectura*, Nº 8, Buenos Aires, Agosto 1937, p. 270.

Civit, Manuel y Civit, Arturo. “Proyecto para la construcción de casas colectivas destinadas a obreros y modestos empleados de la administración y libres”, *Primer Congreso Argentino de Urbanismo*, Tomo II, Buenos Aires, Imprenta Mercatali, 1937.

Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL). *Planeamiento y diseño de la escuela primaria latinoamericana.* México, 1964.

Cossettini, Olga. “Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe”, 1935, en: *Olga Cossettini y Leticia Cossettini. Obras Completas*, Santa Fe, AMSAFE, 2001.

Croci, Roberto. “Escuelas Standard Económicas”. *Edilicia*, Nº 8, año VIII, Rosario, Agosto 1944, pp. 20-21.

Della Paolera, C. M.; Farengo, A. y Guido, A. *Plan Regulador y de Extensión de Rosario*, Municipalidad de Rosario, 1935.

Departamento de Construcciones Escolares de la Provincia de Santa Fe. “Escuela Juan Pablo Ricchieri”. *Edilicia.* Año 1, N° 1-3, Rosario, Abril 1937, p. 13.

Gropius, Walter. “El planeamiento de vecindarios orgánicos”, *Arquitectura y Planeamiento*, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 1949.

Intendencia Municipal Comisión de Estética Edilicia. *Proyecto Orgánico para la Urbanización del Municipio. El Plano regulador y de Reforma de la Capital Federal*, Buenos Aires, Talleres Peuser, 1925.

Inventario. 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe. Santa Fe, Centro de Publicaciones, UNL, 1993.

Juárez Cáceres, Nicolás. “Escuela Sarmiento en Córdoba”, *Revista de Arquitectura*, N° 236, Buenos Aires, Agosto 1940, pp. 486-488.

Perry, Clarence. *"The Neighborhood Unit. A scheme of arrangement for the family-life community", Neigborhood and Community Planning. Regional Survey of New York and Its Environs, Regional Plan of New York and Its Environs, New York,* 1929.

Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Litografía, Imprenta y Encuadernación de Stiller & Laass, 1884.

Sánchez, Lagos y de la Torre. “La edificación escolar. Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe”, *Nuestra Arquitectura*, Nº 65, Buenos Aires, Diciembre 1934, pp. 153-177.

1.5. Actas o conclusiones de Congresos

Actas y Trabajos del III Congreso Panamericano de Arquitectos, Buenos Aires, Publicación Oficial, junio 1927.

Anales del I Congreso Argentino de Urbanismo, Buenos Aires, 1935.

Anales del IV Congreso Panamericano de Arquitectos, Río de Janeiro, 1930.

Anales del V Congreso Panamericano de Arquitectos, Montevideo, 1940.

I Congreso Internacional de Arquitectura Educacional, Centros de Información y Documentación, *Revista Construir,* Centro de Arquitectura Escolar, (Noviembre, 1993).

I Congreso Panamericano de Arquitectos, Montevideo, 1920.

“II Congreso Argentino de Arquitectura Escolar”, *Revista de la SCA,* Nº 58, 1965, pp. 24-30.

III Congreso Panamericano de Arquitectos. Actas y trabajos, Buenos Aires, Publicación oficial, 1927.

"Primera Mesa Redonda de Arquitectura Escolar", *Boletín SCA,* Nº 38, 1962, p. 14.

1.6. Bibliografía

Barnard, Henry. *School architecture, or, Contributions to the improvement of school-houses in the United States,* New York, Published by Barnes and Burr, 1860.

Behne, Adolf. *La construcción funcional moderna*, Barcelona, Ediciones Serbal, 1994 (Munich, 1926).

Blondel, J. F. *Cours d'architecture civile.* París, 1771-1777.

Boullée, Étienne-Louis. *Arquitectura. Ensayo sobre el arte*. Gili, Barcelona, 1985 (1796-97).

Bunge, Alejandro A. *Una nueva Argentina*, Buenos Aires, Editorial Kraft, 1940.

Bustos Aburto, Oscar. *El movimiento educacional al día,* Cuadernos Pedagógicos (s/n), Santiago de Chile, Imprenta Nascimento, 1933.

Choisy, Auguste. *Historia de la Arquitectura*, Buenos Aires, Lerú, 1963 (1899).

Claparède, Edouard. *Psicología del niño y pedagogía experimental***,** Madrid, Beltrán, 1928 (1909).

Cloquet, Louis y Cobbaert, Eug. *Traité d'architecture. Éléments de l'architecture types d'edifices- Esthétique, composition et pratique de l'architecture,* Paris et lièger, Librairie polytechnique, CH Béranger éditeurs, 2º édition, 1911 (1898).

De Lorenzi, Ermete. "Generalidades arquitectónicas", *El constructor rosarino*, 1928.

De Lorenzi, Ermete. *Planes de estudio de Arquitectura*. Trabajo presentado a la sección de pedagogía y asuntos universitarios del Vº Congreso Nacional de Medicina, Rosario, UNL, 1934.

De Lorenzi, Ermete. *Historia de la Arquitectura*, *Apuntes del arquitecto Ermete De Lorenzi,* Nº 1, FCM/UNL, 1937.

De Lorenzi, Ermete. *Fundamentos de Teoría de la Arquitectura, Apuntes del arquitecto Ermete De Lorenzi, Nº 6,* FCM/UNL, 1941.

Dewey, John. *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada, 2004 (1917).

Donghi, Daniele. *Manuale dell'architetto, Torino,* Unione tipografico-editrice torinese, 1935.

Durand, J. N. L. *Précis des leçons d'architecture données à l'École Polytechnique*, Paris; chez l'auteur, 1802-1805.

Ferrière, Adolfo. *La Práctica de la Escuela Activa*, Madrid, Beltrán, 1928.

Ferrière, Adolfo. *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, Madrid, Bruno del Amo, 1932.

Fresco, Manuel. *La instrucción primaria en mi gobierno. 1936-1940*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Damiano, 1940.

Guadet, Julien. *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'École Nationale et Speciale de Beaux-Arts.* Tomos I y II, París, Librairie de la construction moderne, 1901.

Hilberseimer, Ludwing. *La arquitectura de la gran ciudad*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1979 (Stuttgart, 1927).

Hitchcock, Henry-Russell & Johnson, Philip. *The International Style: Architecture since 1922*, New York, W. W. Norton, 1932.

Kaufmann, Emil. *Architecture in the age of reason: baroque and postbaroque in England, Italy, and France*, Harvard University Press, 1955.

Le Corbusier. *Hacia una arquitectura*. Buenos Aires, Poseidón, 1964 (París, 1923).

Milizia, Francesco. *Roma delle belle arti del disegno*. Harvard College Library (Bassano, 1787).

Minucci, G. *Scuole*, Ulrico Hoepli Editore, Milano, 1936.

Morey, Ramón (realizador). "La obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", *Album de Mendoza*, Mendoza, Ed. Oficial, 1939.

Morra, Carlos, "Edificios escolares de primera enseñanza. Consideraciones sobre sus condiciones higiénicas", *Revista de arquitectura,* (Agosto-Septiembre, 1925).

Neufert, Ernst. *Arte de proyectar en arquitectura*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1997 (1936).

Palacios, Alfredo L. *El dolor argentino*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1938.

Pizzurno, Pablo A., *El Educador. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria,* Buenos Aires, 1934.

Poulain, R. *Ecoles II*, París, Editions Vincent Freal et cie, 1923.

Quatrèmere de Quincy, A. C. *Enyclopédie Méthodique. Architecture*. Tomo I. 1788.

Quatrèmere de Quincy, A. C. *Dizionario Storico di Architettura. Le voci teoriche,* a cura di Valeria Farinati e Georges Teyssot, Venezia, Marsilio Editori, 1985 (1832).

Ruskin, John. *Las siete lámparas de la arquitectura,* Barcelona, Stylos, 1987 (1849).

Sarmiento, Domingo Faustino. *De la educación popular*, Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belín, 1849.

Sartoris, Alberto. *Gli elementi dell'architettura funzionale. sintesi panoramica dell'architettura moderna,* Milán, Hoelpi, 1935.

Schmarsow, August. *The essence of architectural creation,* s/d, 1893.

Semper, Gottfried. *The four Elements of Architecture. A contribution to* the comparative study of Architecture, 1851.

Sobral, Antonio y Vieira Mendez, Luz. *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Santa Fe, Librería y Editorial Castellvi, 1949.

Sunico, F. P. *Nociones de higiene escolar*, Buenos Aires, Taller Tipográfico Penitenciaría Nacional, 1902.

Taine, Hyppolithe. *Filosofía del arte,* Madrid, 1933 (París, 1867).

Valenzuela, Domingo. "La Experimentación pedagógica en Chile", *Cuadernos Pedagógicos* [s.n.], Santiago de Chile, Imprenta Nascimento, 1933.

Viollet Le Duc, E. *Dictionnaire raisonné de la architecture française,* 1854/1868.

Viollet Le Duc, E. *Entretiens sur l'architecture,* 1863/1872.

Vischer, J. *Der neue schulbau*, Germany, Julios Foffmann Verlag – Stuttgary, 1931.

Vitruvio Polion, M. *Los diez libros de Archîtectura de M. Vitruvio Polion*, Madrid; Imprenta Real de Madrid, 1787, Libro I.

2. FUENTES SECUNDARIAS

2.1. Temas de historia política, social y de las ideas en Argentina

AAVV. *Diccionario de la lengua española 22º edición,* Real Academia Española, 2001. Extraído desde http://www.rae.es/rae.html

AAVV. *Diccionario Enciclopédico El Ateneo*, 2º Edición tomo IV, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1974.

AAVV. *Vida y obra de Antonio Sobral.* Tomos I y II. Villa María, Fundación Cultural "Dr. Antonio Sobral", 1974.

Academia Nacional de la Historia. *Nueva historia de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Planeta, 1999-2002.

Altamirano Carlos (Ed.). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2002.

Altamirano, Carlos. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005.

Altamirano, Carlos. "Cuando las ideas son historia", *La Capital*, Rosario, 16 de octubre de 2005.

Alvarez, Juan. *Historia de Rosario (1869-1939),* Rosario, UNL, Rosario, 1981.

Baquero Lazcano, Emilio. "Las normas programáticas de la educación primaria en las Constituciones de Córdoba", *Cuadernos de Historia.* Año 2006. XVI, Córdoba, Instituto de Historia del Derecho y de las Ideas Políticas Roberto I. Peña de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, pp. 83-113.

Béjar, María Dolores. *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Cataruzza, Alejandro (Dir. de tomo). *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943), Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2001, 10 tomos, Tomo 7.

Correas, Jaime. "Civit. Por amor al poder", *Historia de Familias*, Tomo I, Mendoza, Ed. Uno, s/f, p. 53-63.

De Certeau, Michel *La invención de lo cotidiano, Tomo I: Artes de hacer,* México, Editorial Universidad Iberoamericana, 1996.

Di Tella, Torcuato. "Raíces de la controversia educacional argentina", en Di Tella, Torcuato y Halperín Donghi, Tulio (Comp.), *Los fragmentos del poder.* Serie Los argentinos 9. Buenos Aires, J. Alvarez Ed., 1969.

Díaz de Kóbila, Esther. *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*, *Rosario,* Laborde, 2003.

Díaz de Kóbila, Esther. *Relaciones de producción-relaciones de poder: complejidad de las tramas. Marx y Foucault*, Rosario, II Jornadas de Pensamiento Crítico, Facultad de Psicología de la UNR, 2004.

Elias, Norbert. *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996 (Darmstadt, 1969).

Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993 (1977).

Falcón, Ricardo y Stanley, Myriam. *La Historia de Rosario. Economía y Sociedad,* Tomo I, Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2001.

Fernández, Sandra y Armida, Marisa. "Una ciudad en transición y crisis (1930-1943)", en Pla, Alberto (Coord.), *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)*, tomo I, Rosario, UNR Editora, 2000, pp. 23-151.

Gibson, Edward y Falleti, Tulia. "La unidad a palos. Conflicto regional y los orígenes del federalismo argentino", *POSTData*, N° 12, Buenos Aires, agosto 2007, pp. 171-204.

Girbal-Blancha, Noemí M. (Coord.) *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*, Buenos Aires, UNQ editorial, 2004.

Gutiérrez, Leandro y Romero, Luis Alberto, *Sectores populares, cultura y política*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

Gutman, Margarita (ed.) *Buenos Aires 1910: memorias del porvenir*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, FADU-UBA, IIED, 1999.

Halperín Donghi, Tulio. *La República imposible (1930-1945),* Buenos Aires, Editorial Planeta, 2004.

Halperín Donghi, Tulio. *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945,* Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2004.

Macor, Darío. *La reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el Estado provincial santafesino*, Santa Fe, Departamento de Extensión Universitaria UNL, 1993.

Macor, Darío. *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006.

Macor, Darío y Bacolla, Natacha. "*Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950",* Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv, Tel Aviv, Israel, 2009, Vol. 20, n.2, pp.115-138.

Macor, Darío y Piazzesi, Susana. "La cuestión de la legitimidad en la construcción del poder en la Argentina de los años treinta", *Cuadernos del Sur, Historia*, N° 34, 2005, pp. 9-34.

Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano. *Intelectuales y expertos. La construcción del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

O'Donnell, Guillermo. "Apuntes para una teoría del Estado", en: Oszlak, Oscar (comp.) *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1984.

Oszlak, Oscar. *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ariel Historia, 2006 (1997).

Payne, Michael. *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires, Editorial Paidos, 2002.

Persello, Ana Virginia. "Partidos políticos y corporaciones: las juntas reguladoras de la producción, 1930-1943", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, N° 29, 2006, pp. 85-118.

Pla, Alberto (Coord.). *Rosario en la historia (de 1930 a nuestros días)*, Tomo I, Rosario, UNR Editora, 2000.

Ponte, Jorge Ricardo. *Mendoza, aquella ciudad de barro. Historia de una ciudad andina desde el siglo XVI hasta nuestros días*, Mendoza, Imprenta Municipal de la Ciudad de Mendoza, 1987.

Rama, Angel. "La ciudad letrada", *Cultura urbana latinoamericana.* Buenos Aires, Clacso, 1985.

Reitano, Emir. *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*, La Plata, Instituto Cultural y Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2005.

Rofman, Alejandro y Romero, Luis A. *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973.

Roig, Arturo, Lacoste, Pablo y Satlari, María Cristina (Comp.). *Mendoza a través de su historia,* Mendoza, Editorial Cooperativa de Trabajo, 2004.

Roldán, Diego P. *La sociedad en movimiento. Expresiones culturales, sociales y deportivas (Siglo XX).* Barriera, Darío G. (Dir.), *Nueva Historia de Santa Fe,* Rosario, Prohistoria Ediciones, 2006, tomo X.

Romero, José Luis. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblioteca Actual, 1987 (1965).

Romero, José Luis. *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas,* Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

Romero, Luis Alberto. *Breve Historia contemporánea de la Argentina. 1916/1999*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Romero, José Luis y Romero, Luis Alberto. *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos.* Tomo 1: *Desde la conquista hasta la ciudad patricia.* Tomo 2: *Desde la ciudad burguesa hasta la ciudad de masas*. Buenos Aires, Altamira, 2000 (1983).

Sacchero, Pablo et al. *Historia de Mendoza,* Fasc. 21. Mendoza, Editorial Los Andes, 1994.

Saítta, Sylvia y Romero, Luis Alberto. “Amadeo Sabattini”. *Página 12*, 24 de febrero de 2006. Extraído desde: http//www.pagina12.com.ar/diario/especiales/subnotas/63534-20932-2006-02-24.html.

Sarlo, Beatriz. *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

Sarlo, Beatriz. *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura Argentina,* Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1997.

Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

Sidicaro, Ricardo. “Los conflictos entre el Estado y los sectores socioeconómicos predominantes en la crisis del régimen conservador (1930-1943)”, en: Ansaldi, Waldo, Pucciarelli, Alfredo y Villarruel, José (Ed.). *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1995, pp. 303- 348.

Sills, David. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, volumen VII, Bilbao, Editorial Aguilar, 1975.

Terán, Oscar. “Poderes de la Nación: educar y encerrar” y “Positivismo y nación en América Latina”, *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos, 1986.

Torre, Juan Carlos (Dir. de Tomo). *Los años peronistas (1943-1955)*, *Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2002, 10 tomos, Tomo 8.

Videla, Oscar R. *“El siglo Veinte: problemas sociales, política de Estado y economías regionales: 1912-1976”*. Barriera, Darío G. (Director), *Nueva Historia de Santa Fe,* Rosario, Prohistoria Ediciones, 2006, tomo IX.

Vigo, Juan M. “Luciano Molinas. El gobernador que cumplió”, *Todo es Historia*, N° 54, Santa Fe, 1971, pp. 9-27.

2.2. Historia de la educación

Alvarez-Uria, Fernando y Varela, Julia. *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

Bertoni, Lilia Ana. “Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”,* Nº 13, 1º semestre 1996, pp. 35-57.

Biselli, R., Fernández, M. y Welti, M. *Desarrollo de experiencias alternativas de enseñanza: imagen y educación en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)*. Extraído desde: http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_1/Welti_%20Pon.htm

Boggio Videla, Juan M., “Arquitectura escolar, nota introductoria”, *Summa,* Nº 17, Buenos Aires, Junio 1969, pp. 25-26.

Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

Caruso, Marcelo. *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

De la Torre, J. M., “Antonio Fernández Alba. La miseria del espacio escolar”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 86, Madrid, 1982, pp. 21-24.

Dussel Inés y Caruso, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Escolano Benito, A., “La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum”, *Historia de la Educación,* Revista Interuniversitaria, Monográfico sobre Espacio Escolar coordinado por A. Viñao, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 12-13, 1993-1994, pp. 97-120.

Escolano Benito, A., *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos,* Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

Estrella, Fermín. ”Descentralización de la gestión edilicia educativa en Argentina y México. El mantenimiento del edificio Educativo: la búsqueda de una propuesta superadora”, 2000. Extraído desde: http://www.novick-estrella.com.ar/articulos/Descentralizacion.htm

Estrella, Fermín y Cangiano, Miguel. “Análisis de una tendencia en la arquitectura educacional en nuestro país”, *Summa*, N° 17, Junio 1969, pp. 48-51.

Estrella, Fermín y Jacob, Esther. **“**Importancia de la Arquitectura Escolar en la Reforma Educativa”, s/f. Extraído desde: http://www.novick-estrella.com.ar/articulos/art_reforma_educativa.htm

Eldridge, Karen L. *Beginnings in architectural education: proceedings of the ACSA/EAAE Conference*, Prague, 1993.

Fernández, Raúl. *Historia de la educción primaria en Córdoba*, Córdoba, 1965.

Filho, Lourenço y Bergstrom, Manuel. *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

Finocchio, Silvia. *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

Gvirtz, Silvina (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

Lafforgue, Edmundo. *La escuela popular, su evolución y proyección*, Buenos Aires, Eudeba, 1980.

Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía.* Buenos Aires, Editorial Losada, 1973.

Luzuriaga, Lorenzo. *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1992 (1968).

Mateos, A. y Valls, R. “El espacio escolar. La configuración arquitectónica”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 86, Madrid, 1982, pp. 10-12.

Menin, Ovide, Caballero, Zulma, Ciunne Laura y otros. *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: Historia y vigencia*, Rosario, Laborde Editor, 2000.

Mignone, Emilio F. *Relaciones entre el sistema político y el sistema educativo*, Buenos Aires, Editorial Docencia, 1986.

Molina Simó, L., “Algunas reflexiones psicopedagógicas sobre el espacio escolar”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 86, Madrid, 1982, pp. 16-19.

Morales, M., “El espacio escolar. Utilización y práctica pedagógica”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 86, Madrid, 1982, pp. 13-15.

Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1995.

Narodowski, Mariano. “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina”. Gvirtz, S. (Comp.) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.

Núñez Prieto, Iván *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907–1957)*, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP, Santiago de Chile, 2002.

Ossanna, Edgardo. “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”, en Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001, pp. 445-490.

Pelanda, Marcela. *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini,* Rosario, Ediciones IRICE, 1996.

Pol, E. y Morales, M., “El espacio escolar. Un problema multidisciplinar”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 86, Madrid, 1982, pp. 4-6.

Puyana, G., “La arquitectura escolar como medio educativo”, *CONESCAL,* Nº 14, México, Diciembre 1969, pp. 1314-1316.

Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna, 2006 (1990).

Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna, 1991.

Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 2001.

Rouet, Gilles, *L’invention de l’école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003.

Roussomando de Camilión, P. “Ambiente físico: significado y sentido del espacio escolar”, *Novedades educativas,* Nº 152, 2003, pp. 34-35.

Santos Guerra, M. A. “Espacios escolares”, *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 217, Madrid, 1993, pp. 55-58.

Serra, María Silvia, Fattore, Natalia y Rosales, Marcela. La “Escuela Serena” y el trayecto de una transmisión. Extraído de: http//www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/155.pdf

Solari, Manuel. *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós educador, 2000 (1971).

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1986.

Toranzo, Verónica. *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento,* Universidad de San Andrés. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires, abril 2007.

Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes, 1999.

Trilla, Jaume (Comp.). *El legado pedagógico del siglo XX para las escuelas del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 2001.

Vargas Mera, R. “Plan nacional de construcciones escolares de enseñanza primaria en la Argentina”, *CONESCAL,* Nº 1, México, Agosto 1965, pp. 63-76.

Viñao Frago, Antonio, “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la Educación,* Revista Interuniversitaria, monográfico sobre Espacio Escolar, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 12-13, 1993-1994, pp. 17-74.

2.3. Historia y Teoría de la Arquitectura moderna

AAVV. *Documentos de Trabajo, Seminario “Primeros arquitectos modernos en el Cono sur”,* Fondo Documental De Lorenzi, Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR, Rosario, UNR, 2004.

AAVV. *Guía de Arquitectura de Rosario. Architectural Guide,* España, Ed. Junta de Andalucía, 2003.

AAVV. *Guías de Arquitectura Latinoamericana*, Clarín, Buenos Aires, Arte gráfico editores, 2008.

Acosta, Martina. *Imaginários da Modernidade. Arquitetura em Santa Fe, 1930-1950*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, inédito, 2003.

Adagio, Noemí. “Profesionalización y enseñanza académica. La formación de los arquitectos en debate (1900-1930)”, *Argumentos. Revista del Doctorado. Publicación Escuela Posgrado Humanidades y Artes*, Dossier a cargo de Ricardo González Leandri, Laborde Editor, Rosario, 2003, pp 143-163.

Adagio, Noemí y Rosado, José Luis, “Teoría en discusión”, *70° Aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario*, FAPyD/UNR, 1994.

Añón Barajas, Rosa María. *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937*, Sevilla, Editorial Sevilla, Universidad de Sevilla: Junta de Andalucía, 2005.

Albertalli, Pía y Cutruneo, Jimena. “Casas de Familia”, *Ermete De Lorenzi. Obra Completa,* Rosario, Ediciones A&P, CURDIUR, FAPyD, UNR, 2007.

Alonso Pereira, José Ramón. *Introducción a la Historia de la Arquitectura. De los orígenes al siglo XXI,* Barcelona, Editorial Reverté, 2005 (1995).

Arbide, Dardo. “Francisco Salamone. Una arquitectura de los márgenes”, *Summa+ Historia*, Buenos Aires, 2004, pp. 142-149.

Ballent, Anahí. *Las huellas de la política*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

Ballent, Anahí. “Cultura política y ciudad: Buenos Aires durante el peronismo, 1946-55”, *Actas Congreso. XXI International Congress Latin American Association. Latin American Association* (LASA), Chicago, 1998.

Ballent, Anahí. “Las obras públicas en la década del treinta”, *Actas Taller Ciencia, estado y Sociedad. Bases científicas de las políticas públicas en la Argentina. Siglos XIX y XX.* Tandil, Instituto de Estudios Históricos y Sociales, Universidad Nacional del Centro, 1999.

Ballent, Anahí. “Estado, acciones públicas y ámbito privado en la construcción de políticas estatales”, Mendoza, *Actas XIII Jornadas de Historia Económica*, 2002.

Ballent Anahí. *Estado, acción pública y ámbito privado en la construcción de políticas públicas. La Dirección Nacional de Vialidad (DNV) y el Automóvil Club Argentino (ACA), 1932-1943*, mimeo.

Ballent, Anahí y Silvestri, Graciela. “Imaginarios técnico-políticos en la obra pública del Estado argentino”, *Documento de Trabajo Nº 1, Seminario Internacional Vaquerías,* FADU, UBA, 1996.

Banham, Reyner*. Teoría y diseño en la era de la máquina,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1977 (Londres, 1960).

Barrán, Pedro. *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*, Montevideo, Farq, UdelaR, 2008.

Baza, J. et al. "Educational Building in Latin America", *Programme on Educational Building*, 2002/4, OECD Publishing, 2002.

Berrini, Carla y Cattaneo, Daniela. “Riegl en torno a la voluntad artística”, *Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana*, N° 2, Rosario, Febrero 2009, pp. 18-20.

Bitrán, Rafael y Schneider, Alejandro. *El gobierno conservador de Manuel A. Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

Brandariz, Gustavo. “Carlos de Morra”, *Summa,* Nº 206, Buenos Aires, Noviembre 1984, pp.18-19.

Brandariz, Gustavo. “La arquitectura de la libertad”, en: C. Lazzari (Ed.). *Libertad responsable y educación*, Buenos Aires, Montserrat editores, 1987, pp. 41-52.

Brandariz, Gustavo. “La arquitectura escolar en la Argentina durante el siglo XIX”, *Revista Construir,* Centro de Arquitectura Escolar, Noviembre 1993, pp. 14-20.

Brandariz, Gustavo. “Sarmiento y la arquitectura escolar”, *Ambas Américas,* Nº 7, Buenos Aires, Septiembre 1995, pp. 62-67.

Brandáriz, Gustavo. “Los lugares donde se enseña”, *Todo es Historia* N° 356, Buenos Aires, Marzo 1997.

Brandariz, Gustavo, “Los lugares donde se enseña”, *Todo es historia,* Nº 356, Buenos Aires, 1997, pp. 74-90.

Brandariz, Gustavo. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina,* Serie Ediciones previas FADU, N° 19, Buenos Aires, UBA, 1998.

Brandariz, Gustavo. *El espacio de la escuela, una construcción social interactiva,* mimeo, 2005.

Brarda, Analía. “Los edificios escolares promovidos por el Estado Nacional en la ciudad de Rosario”. *Archivos de arquitectura. Rescate de un patrimonio,* Rosario, Borsellino Impresos, 2008, pp. 65-80.

Brarda, Analía (Coord.). *Archivos de arquitectura. Rescate de un patrimonio,* Rosario, Borsellino Impresos, 2008.

Burgos, Francisco, “Revolución en las aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa”, *Arquitectura Viva,* Nº 78, Madrid, Mayo-Junio 2001, pp. 17-21.

Bustamante, Juana Lidia. “La obra del arq. Nicolás Juarez Cáceres en Córdoba”, *DANA*, N° 26, Córdoba, 1988, pp. 43-51.

Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coord.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía,* Barcelona, Graó, 2005.

Candia, Carlos y Cattaneo, Daniela. “Pureza y autonomía”*, Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana*, N° 1, Rosario, Enero 2009, pp. 37-38.

Cangiano, Miguel. “Es necesario personalizar los espacios escolares”, *Hoy la universidad,* Universidad Nacional de Córdoba, 2005.

Cangiano, Miguel. “Escuelas más flexibles”, *Clarín,* Suplemento Arquitectura, 10 de mayo de 2005.

Cangiano, Miguel. “El Habitat Escolar”, *Escala,* Nº 194, Colombia, 2003, pp. 5-17.

Cangiano, Miguel. “Espacio educativo y participación. Reflexiones para un diálogo sobre el tema”, *Summa,* Nº 218, Buenos Aires, Octubre 1985, pp. 80-82.

Cattaneo, Daniela. *La reinterpretación del concepto de monumentalidad en la segunda mitad del siglo XX,* mimeo, 1999.

Cattaneo, Daniela. “Presentación y representación de la Industria en la obra de Ermete De Lorenzi (1935-1950)”, *Documentos de trabajo. Seminario Primeros Arquitectos Modernos en el Cono Sur. Fondo Documental De Lorenzi.* Rosario, Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR. FAPyD, UNR, 2004, pp. 210-224.

Cattaneo, Daniela. “Partir de la planta”. Rigotti, Ana María (editora), *Ermete De Lorenzi. Obra completa*, Rosario, Ediciones A&P/ Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR, FAPyD, UNR, 2007, pp. 101-117.

Cattaneo, Daniela. “Intelectuales, educación e imaginarios de modernidad. La Ley Láinez y sus vínculos urbano y arquitectónico”*, 2º Congreso Regional de Historia e Historiografía,* Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Mayo 2007.

Cattaneo, Daniela. “El centro y los barrios. Variaciones, persistencias e interpretaciones de lo público, lo cívico, lo comunitario”, *9º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Rosario, Departamento de Antropología Sociocultural. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, Octubre 2007.

Cattaneo, Daniela. “August Schmarsow”*, Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana,* N° 4, Rosario, Abril 2009, pp. 13-16.

Cattaneo, Daniela. “La educación primaria como incumbencia de las provincias. Gubernamentalidad y arquitectura escolar primaria en el contexto de las autonomías provinciales de la década de 1930 en Argentina”, *III Congreso Regional de Historia e Historiografía.* Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Mayo 2009.

Cattaneo, Daniela. “Carácter y canon modernista. Reflexiones y relaciones”*, Seminario internacional “La biblioteca de la arquitectura moderna. Teorías de la arquitectura y del proyecto (1901-1962)”.* Rosario, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, UNR, Noviembre 2009.

Cattaneo, Daniela. “De las urbes a los bordes. La edilicia escolar en la década de 1930”, *10º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural,* Rosario, Departamento de Antropología Sociocultural. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, Noviembre 2009.

Cattaneo, Daniela. “La escuela en la ciudad. Rosario en la década de 1930”, *Registros*, Nº 6, Revista anual de investigación del Centro de Estudios Históricos, arquitectónico-urbanos, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2010.

Cattaneo, Daniela y Cutruneo, Jimena. “Arquitectura Moderna y Contemporánea en Argentina. Fascículo Nº 9: Escuela Santiago del Estero, Rosario, 1953-1956”, *Revista BIO,* Nº 305, Rosario, Noviembre 2006.

Cattaneo, Daniela y Cutruneo, Jimena. “Arquitectura Moderna y Contemporánea en Argentina. Fascículo Nº 13: Escuela Sarmiento, Córdoba, 1936-1940”, *Revista BIO,* Nº 309, Rosario, Agosto/ Septiembre 2007.

Cattaneo, Daniela y Cutruneo, Jimena. “Arquitectura Moderna y Contemporánea en Argentina. Fascículo Nº 14: Facultad de Arquitectura de la Universidad de Mendoza, Mendoza, 1961-1963”, *Revista BIO,* Nº 310, Rosario, Noviembre 2007.

Cattaneo, Daniela y Cutruneo, Jimena. “Arquitectura Moderna y Contemporánea en Argentina. Fascículo Nº 16: Escuela Justo José de Urquiza, Mendoza, 1936”, *Revista BIO,* Nº 312, Rosario, Marzo 2008.

Cattaneo, Daniela y Pampinella, Silvia. *“La empresa en la ciudad”, Ermete De Lorenzi. Obra completa, Rosario,* Ediciones A&P/ Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR, FAPyD, UNR, 2007, pp. 77-99.

Cattaneo, Daniela y Cutruneo, Jimena. “El espacio como extensión. Reflexiones en torno al tercer rappel”, Rigotti, Ana María y Pampinella, Silvia (Comp.), *Una cosa de vanguardia. Hacia una arquitectura*, Rosario*,* Ediciones A&P/ Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR, FAPyD, UNR, 2009, pp. 82-95.

Cattaneo, Daniela, Cutruneo, Jimena y Piriz, Eleonora. “Bruno Zevi y el espacio orgánico. Tras los pasos del germen moderno”*, Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana,* N° 3, Rosario, Marzo 2009, pp. 2-5.

Cirvini, Silvia. “Manuel y Arturo Civit”, *Summa*, N° 226, Junio 1986, pp.18-19.

Cirvini, Silvia. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*, Mendoza, Zeta Editores, 2004.

Collins, Peter, *Los ideales de la arquitectura moderna; su evolución (1750-1950)*, Barcelona, Gili, 1977 (1965).

“CONESCAL: una institución al servicio de la región”, *Summa,* Nº 141, Buenos Aires, Septiembre 1979, pp. 69-72.

Cutruneo, Jimena Paula. “La influencia de Guadet en la redefinición tipológica de la vivienda. 1920-1948”, *Seminario internacional La Biblioteca de la Arquitectura Moderna*, Rosario, FAPyD, UNR, Rosario, Noviembre 2009.

Díaz, Tony, “Remodelación de escuelas municipales, Buenos Aires, 1980”, *Summa,* Nº 178/179, Buenos Aires, Septiembre, 1982, pp. 37-42.

Dillon, Mike. “Buildings and Betterment: Influences on the Design of State School Buildings 1900-1920”, *International Education Journal,* Vol. 2, N° 2, Department of Education, Training and Employment. 2001.

DINAE, “Planeamiento de las construcciones escolares”, *Summa,* Nº 68, Buenos Aires, Octubre 1973, pp. 14-20.

DINAE, “Módulo 67”, *Nuestra Arquitectura,* Nº 493-494, Buenos Aires, 1975, pp. 18-19.

DINAE, "Código Rector de Arquitectura escolar", *Nuestra Arquitectura,* Nº 493-494, Buenos Aires, 1975, pp. 20-33.

Dudek, Mark. *Architecture of schools: the new learning environments,* Oxford, Architectural Press, 2000.

Egbert, Donald Drew. *The Beaux-Arts tradition in French Architecture*. Princeton University Press, 1980.

Elguezabal, Eduardo, "Diálogo con el director de DINAE", *Summa,* Nº 141, Buenos Aires, Septiembre, 1979, pp. 17-18.

Elguezabal, Eduardo, "Sistema de Arquitectura educacional Módulo 67", *Summa,* Nº 141, Buenos Aires, Septiembre, 1979, pp. 19-25 y 100.

Espinoza, Lucía. *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2005.

Espinoza, Lucía y Müller, Luis. *Navrátil/Bertuzzi. La generación del cambio y el nuevo carácter de la arquitectura pública en Santa Fe, 1935-1945,* mimeo.

Estrella, F. y Cangiano, M., "Análisis de una tendencia en la arquitectura educacional de nuestro país", *Summa,* Nº17, Buenos Aires, Junio 1969, pp. 61-72.

Evans McCormick, Virginia. Educational Architecture in Ohio: From One-room Schools and Carnegie Libraries to Community Education Villages. EEUU, Kent State University Press, 2001.

Fanelli, Giovanni y Gargiani, Roberto. *Storia dell' architettura contemporanea. Spazio, struttura, involucro*, Roma, Laterza editori, 1998.

Frampton, Kenneth. *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona, Gili, 1980.

Frías, Jorge, "Recomendaciones del Primer Congreso Internacional", *Revista Construir,* Centro de Arquitectura Escolar, Noviembre 1993, pp. 2-4.

Frías, Jorge, "La arquitectura escolar en tiempos de cambio", *Novedades Educativas,* Nº 71, Buenos Aires, 1996.

Frías, Jorge, *Arquitectura Escolar. Una especialidad. Su presencia en Argentina,* Buenos Aires, Centro de Arquitectura Escolar, 2002.

Galcerán, Virginia, Longoni, René y Molteni, Juan Carlos. "La Obra Pública en la Provincia de Buenos Aires durante la Gobernación Fresco (1936-1940). De la Infraestructura a la Arquitectura". *Premio Bienal de Arquitectura, Urbanismo, Investigación y Teoría*, CAPBA, 2003.

Galcerán, Virginia, Longoni, René y Molteni, Juan Carlos. "Aulas bonaerenses. Un siglo de infraestructura escolar en la provincia de Buenos Aires". *Jornadas de investigación de la FAU 2006*, La Plata, 2006.

Galcerán, Virginia, Longoni, René y Molteni, Juan Carlos. "El 'Estado interventor'. Transformaciones espaciales y adopciones tecnológicas", inédito.

Gizzarelli, Marcelo. "Los espacios de la educación en la Argentina", *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico,* N° 2, Buenos Aires, 1982, pp. 86-115.

Gizzarelli, Marcelo. "La pequeña utopía urbana - Escuelas municipales 1880/1930". *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales*, Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, pp. 14-22.

Gorelik, Adrián. "La arquitectura de YPF: 1930-1943. Notas para una interpretación de las relaciones entre Estado, modernidad e identidad en la arquitectura argentina de los años 30", *Anales del Instituto de Arte Americano,* Nº 25, Buenos Aires, 1987.

Gorelik, Adrián. "Nostalgia y plan: el Estado como vanguardia. Notas sobre modernidad y vanguardia en la emergencia de la arquitectura moderna latinoamericana", *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas,* Nº 28, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Caracas, Julio 1994.

Gössel, Peter/ Leuthäuser – Benedikt, Gabriel, *Arquitectura del siglo XX*, España, Taschen, 1997.

Gutiérrez, Ramón. *Arquitectura y Urbanismo en Iberoamérica*, Madrid, Manuales de Arte Cátedra, 1983.

Hutchison, David C. *A Natural History of Place in Education*, Teachers College Press, 2004.

Kaufmann, Emil. *De Ledoux a Le Corbusier*. *Origen y desarrollo de la arquitectura autónoma*, Barcelona, Gili, 1985.

Lecuona, Diego. “La escuela en un país en crisis”, *Summa temática,* Nº 33, Buenos Aires, 1989, pp. 10-17.

Liernur, Jorge F. “Arquitectura en la Argentina Moderna”, *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico*, N° 2, Buenos Aires, 1982, pp. 32-47.

Liernur Jorge F. “El discreto encanto de nuestra arquitectura”, *Summa*, N° 223, Buenos Aires, Marzo 1986, pp. 60-79.

Liernur, Jorge F. “From avant-garde to expertise. The Changing role of the Modern Movement‘s leaders after the Second World War; the Latin American scenario”, inédito, 2003.

Liernur, Jorge F. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de modernidad*, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 2008 (2001).

Liernur, Jorge F. “Carta desde Buenos Aires, América Latina”, inédito.

Liernur, Jorge F. “América Latina. Los lugares del otro”*,* inédito.

Liernur, Jorge F. y Aliata, Fernando (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, AGEA, 2004.

Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela. *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires. (1870- 1930)*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.

Lijalad, Gustavo. “Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club”, *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales*, Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, pp. 29-36.

López Borrero, Ángela. *Mi Escuelita, Educación y Arquitectura en Puerto Rico*, Puerto Rico, Editorial UPR, 2002.

Mallgrave, Harry Francis. *Modern Architectural Theory. A Historical Survey, 1673-1968.* Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

Müller, Luis. *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*, Santa Fe, UNL, 2009, en prensa.

Muschitiello, Adriana. “La Arquitectura Escolar. Un instrumento de educación”, *Revista Construir,* Centro de Arquitectura Escolar, Noviembre 1993, pp. 88-94.

Niño Murcia, Carlos. Arquitectura y Estado: Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas, Colombia, 1905-1960, Colombia, Centro Editorial, Universidad Nacional de Colombia, 1991.

Ortiz, Federico y otros. *La arquitectura del liberalismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1968.

Ortiz, Renato. *Modernidad y espacio, Buenos Aires*, Grupo Editorial Norma, 2000.

Page, Carlos. “Las Escuelas de Sabattini”, *La Voz del Interior*, Córdoba, 18 de marzo de 1992.

Page, Carlos. *La Arquitectura Oficial en Córdoba, 1850-1930,* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1994.

Pando, Horacio J., “Las construcciones educacionales en la Argentina”, *Summa,* Nº100/101, Buenos Aires, Mayo-Junio, 1976, pp. 117-127.

Quaroni, Luduvico. *Proyectar un edificio. Ocho lecciones de arquitectura*, Madrid, Xarait Ediciones, 1980.

Raffa, Cecilia. "Un pueblo para 3000 habitantes: las primeras Casas Colectivas para obreros y empleados estatales en Mendoza, 1935-1938", *Revista de Historia de América,* N° 134, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH- OEA), Costa Rica, 2006, pp. 115-139.

Raffa, Cecilia. "La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit", *Revista de Historia de América*, N° 139, Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH- OEA), Costa Rica, Enero-Diciembre 2008.

Raffa, Cecilia. *El espacio público como difusor de los imaginarios nacionalistas. (Mendoza, 1931)*, Mendoza, mimeo, 2009.

Rigotti, Ana María (Dir.). *Catálogo Fondo Documental Ermete De Lorenzi,* Rosario, UNR editora, 2000.

Rigotti, Ana María Rigotti (Comp.). *Ermete De Lorenzi. Ideas, lecturas, obras, inventos,* Rosario, UNR, 2003.

Rigotti, Ana María Rigotti (Comp.). *Ermete De Lorenzi. Obra completa,* Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR, FAPyD. UNR, Rosario, Ediciones A&P, 2007.

Rigotti, Ana María. "Dewey: Arte en Democracia". *Las teorías estéticas modernas,* Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana, N° 2, Rosario, Febrero 2009, pp. 8-10.

Rowe, Colin. *Manierismo y arquitectura moderna y otros ensayos*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1978.

"Recomendaciones del Primer Congreso Argentino de Arquitectura Escolar", *Revista Construir*, Centro de Arquitectura Escolar, Noviembre 1993, pp. 2-4.

Sabugo, Mario. "La maniera salamónica. Referencias y relaciones en la obra de Francisco Salamone", *Summa+ Historia*, Buenos Aires, 2004, pp. 148-49.

Schávelzon, Daniel, "La arquitectura para la educación en el siglo XIX", *Documentos para una historia de la arquitectura argentina,* Ediciones Summa, pp. 89-92, Buenos Aires, 1975.

Schávelzon, Daniel, "Sarmiento y la Escuela Modelo Catedral al Norte (1860)", *Summa temática,* Nº 33, Buenos Aires, 1989, pp. 19-23.

Shmidt, Claudia. "De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902". *Entrepasados. Revista de Historia,* N° 18-19, Buenos Aires, 2000.

Schmidt, Claudia. "Palacios sin reyes. Arquitectura pública en Buenos Aires 1884-1906", Grementieri, Liernur, Schmidt (Comp.) *Architectural Culture around 1900*, Buenos Aires, UTDT-UNESCO, 2003.

Shmidt, Claudia. Voz "Escuela". Liernur, J. y Aliata, F. (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Tomo e-h, Buenos Aires, AGEA, 2004, pp. 44-50.

Storni, Adolfo E., "Arquitectura educacional: una especialidad profesional", *Summa,* Nº 95, Buenos Aires, Noviembre 1975, pp. 17-18.

Szambien, Werner. *Symétrie, goût, caractère. Théorie et terminologie de l'architecture à l'âge classique, 1550-1800,* París, Picard, 1986.

Tafuri, Manfredo. *Teoria e storia dell'architettura,* Bari, Laterza, 1968.

Tafuri, Manfredo. "Per una critica dell'ideologia architettonica", C*ontropiano,* Materiali Marxisti, N° 1, 1969.

Tafuri, Manfredo. *Le macchine imperfette. Citta e territorio nell' Ottocento*, A cura di P. Morachielo e G. Teyssot, Roma, Officina Edizioni, 1980.

Tafuri, Manfredo. *La esfera y el laberinto*, Barcelona, Gili, 1984.

Terreno, Ana. *De disciplinas y escuelas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Extraído desde: http://buscador.lavozdelinterior.net/2006/0305/suplementos/temas/nota395989_1.htm.

Toranzo, Verónica. *¿Pedagogía vs arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*, Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2007.

Torrent, Horacio y Martínez de San Vicente, Isabel (Coord.). *Inventario del Patrimonio Arquitectónico y Urbanístico de la ciudad de Rosario*, CURDIUR y Secretaría de Planeamiento Municipalidad de Rosario, Diciembre 1990.

Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela.* España, Laertes Ediciones, 1985.

Vidler, Anthony. *El espacio de la Ilustración,* Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Waisman, Marina. "La ciudad de Córdoba y su patrimonio arquitectónico y urbano", *Revista de Arquitectura,* N° 137, Noviembre 1986, pp. 48-53.

Watkin, David. *Moral y Arquitectura,* Oxford University Press, 1977.

Yaqüinto, Ernesto. "Para una historia de la arquitectura rosarina. Los inicios de la arquitectura moderna 1925-1930", *Revista PREVER,* Nº 1, año I, Rosario, Mayo 1983.

Yaqüinto, Ernesto. "La modernidad como objeto de consumo", *Para una Historia de la Arquitectura Rosarina, 3º parte, PREVER,* Nº 5, año I, Rosario, Septiembre 1983.

Zevi, Bruno. *Historia de la Arquitectura Moderna*, Buenos Aires, EMECE editores, 1954 (1950).

Zevi, Bruno. *Arquitectura e Historiografía*, Buenos Aires, Ed. Victor Lerú, 1958 (1951).

2.4. Historia social urbana e Historia del Urbanismo

Adagio, Noemí. "El arquitecto frente al fenómeno urbano. El Proyecto Orgánico de la Comisión de Estética y Edilicia Municipal. Buenos Aires (1923-1925)", *Seminario Internacional Vaquerías*, FADU, UBA, 1996.

Ballent, Anahí. *Kilómetro cero: la construcción del universo simbólico del camino en la Argentina de los años treinta,* mimeo.

Ballent, Anahí y Gorelik, Adrián. "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", Cataruzza, Alejandro (Dir. de tomo), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930 – 1943), Nueva Historia Argentina*, Tomo 7, Buenos Aires, Sudamericana , 2001, pp. 143-200.

Bellucci, Alberto. "Francisco Salamone, entre la escultura y el urbanismo", *Revista del CPAU N° 1*, Buenos Aires, Marzo 1993.

Berjman, Sonia y García Ortuzar, Raquel. *Reflexiones sobre Joseph Bouvard y el paisaje de Rosario en 1910.* Rosario, UNR Editora, s/f.

Caballero, Adrián. "Rosario propuesta para un reconocimiento de su estructura económica, social y urbana", *Summa*, Nº 28, Buenos Aires, Agosto 1970.

Dotti, Jorge. "La ambigüedad de lo público", *Punto de Vista*, Nº 54, Año XIX, Buenos Aires, Agosto 1996, pp. 27-32.

Gorelik, Adrián. *La Grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936,* Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

Gorelik, Adrián. "El romance del espacio público", *Block,* Nº 7, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella, Julio 2006.

Gravagnuolo, Benedetto. *Historia del Urbanismo en Europa 1750-1960*, Madrid, Editorial Akal, 1998.

Hall, Peter. *Cities of Tomorrow*, Oxford, Blackwell Publishers Inc, 1995.

Jacobs, Jane. *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Madrid, Ediciones Península, 1967.

Liernur, Jorge Francisco. *Buenos Aires 1920-29: el desarrollo del debate urbano y las condiciones de la recepción de las ideas de Le Corbusier,* inédito.

Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela. *El umbral de la metrópolis,* Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

Mumford, Lewis. "The ideal form of the modern city", Miller, Donald (ed.) *The Lewis Mumford Reader*, Atenas y Londres, University of Georgia Press, 1986.

Novick, Alicia. "Técnicos locales y extranjeros en la génesis del Urbanismo Argentino. Buenos Aires, 1880-1940", *Revista AREA*, UBA-FADU, 1992.

Page, Carlos. *Propuestas e intervenciones urbanas en Córdoba 1880/1930,* FAU/UNC, 1991.

Rigotti, Ana María. *Municipio y Vivienda. La Vivienda del Trabajador en Rosario*, 1*923/1948.* Tesis de Maestría, FLACSO, 1996. CURDIUR, FAPyD /UNR., Rosario, 1996.

Rigotti, Ana María. "Valor y normativa en el culto contemporáneo a los monumentos**",** *A&P,* N° 11/12, FAPyD, UNR, Rosario, 1996.

Rigotti, Ana María. "Los procesos de conformación y expansión urbana", *La Historia de Rosario, Tomo I, Economía y Sociedad*, Rosario, Homo sapiens, 2001.

Rigotti, Ana María. *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900 - 1960). Inestabilidad de sus representaciones científicas y dificultades para su profesionalización*, Tesis de doctorado, Rosario, FAPyD, UNR, Noviembre 2003.

Rigotti, Ana María. "Un plan de estudios para la carrera de arquitectura", *Ermete De Lorenzi, Ideas, Lecturas, Obras, Inventos,* A. M. Rigotti (Comp.), Rosario, FAPyD, UNR, 2003.

Rigotti, Ana María. Voz "Rosario", Liernur, J. y Aliata, F, *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, AGEA, 2004..

Rigotti, Ana María. "Volúmenes en el espacio: ensayos de un nuevo escenario público", *Documentos de trabajo del Seminario Primeros arquitectos modernos en el cono Sur*, Rosario, Agosto 2004.

Scobie, James R. *Buenos Aires. Del centro a los barrios. 1870-1910*, Buenos Aires, Solar, 1977.

2.5. Temas de la historia intelectual y de la ciencia

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003 (París, 1970).

Benjamin, Walter. "París capital del siglo XIX", *Obras Maestras del pensamiento contemporáneo*, Barcelona, Editorial Planeta, Barcelona, 1986 (Alemania 1927-1935).

Bentham, Jeremy. *El panóptico*, Buenos Aires, Quadrata, 2004 (1791).

Berman, Marshall: *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990.

Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. *La Reproducción.* Laia, Barcelona, 1977.

Chartier, Roger. *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1992, pp. 45-62.

Danto, Arthur C. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Buenos Aires, Paidós, 2003 (1997*)*.

Elias, Norbert. *El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1987 (1978).

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión,* Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2002 (París, 1975).

Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*, México, FCE, 2007 (1979).

Foucault, Michel. "La gubernamentalidad", en: Foucault, Michel, *Estética, ética y hermenéutica*, Obras esenciales, vol. IIII, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 175-198.

Greenberg, Clement. "Modernist Painting", Gregory Battcock (Ed.), *The New Art*, New York, Dutton, 1966, pp. 101-102.

Herf, Jeffrey. *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990 (Cambridge, 1984).

Payne, Michael (Comp.). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Sennett, Richard. *Vida urbana e identidad personal,* Barcelona, Península, 1974.

Sennett, Richard. *El declive del hombre público,* Barcelona, Península, 1978.

Weber, Max. *Economía y Sociedad.* FCE, México, 1974.

Williams, Raymond. "Las percepciones metropolitanas y la emergencia del Modernismo", *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos,* Buenos Aires, Editorial Manantial, 1997.

Waisman, Marina. *El interior de la historia*, Bogotá, Editorial Escala, 1990.

ABREVIATURAS EMPLEADAS

BOPPSF: Boletín de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe
CGE: Consejo General de Educación (Córdoba)
CIAM: Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna
CNE: Consejo Nacional de Educación
DC: Daniela Cattaneo
DCE: Departamento de Construcciones Escolares (Santa Fe)
DGA: Dirección General de Arquitectura (Nación)
DNV: Dirección Nacional de Vialidad
DPA: Dirección Provincial de Arquitectura (Mendoza)
FADyU/UNL: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Universidad Nacional del Litoral
FAPyD/UNR: Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño - Universidad Nacional de Rosario
FDAM: Fondo Documental Alberto Montes –FAPyD/UNR
FDDL: Fondo Documental Ermete De Lorenzi - FAPyD/UNR
IGE: Inspección General de Escuelas (Mendoza)
MOP: Ministerio de Obras Públicas
NCC: Nacionalismo Católico Cordobés
PE: Poder Ejecutivo
PDN: Partido Demócrata Nacional (Mendoza)
PDP: Partido Demócrata Progresista (Santa Fe)
SCA: Sociedad Central de Arquitectos
SLDT: Sánchez, Lagos y De la Torre
UBA: Universidad de Buenos Aires
UNR: Universidad Nacional de Rosario

Anexo I.

NUEVAS ARQUITECTURAS PARA NUEVAS ESCUELAS

Si el análisis de la historicidad de la edilicia escolar primaria en el país resultó indispensable para entender las particularidades de las iniciativas a nivel provincial, el análisis de los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta esta renovada arquitectura escolar, así como de las experiencias modernas en Arquitectura en el ámbito internacional –y su difusión- otorga nuevo sentido a las selecciones realizadas en los casos estudiados.

En los *fundamentos teóricos* se parte del análisis de la teoría de Julien Guadet para luego profundizar en la construcción y discusiones respecto al carácter, y en el partir de la planta como estrategia proyectual, siempre en relación a la edilicia escolar. El apartado de *fuentes comentadas* abre la posibilidad de explorar cuáles fueron los modelos de modernidad "importada", tomando como referencia algunos ejemplos que consideramos paradigmáticos entre las principales discusiones, libros, revistas y ejemplos construidos que llegan a nuestro país.

1. Fundamentos teóricos

Guadet como punto de partida

> *Un architecte est chargé, je suppose, d'etablir un projet de gruope scolaire. Le programme est plus ou moins chargé, la configuration est souvent l'insuffisance de terrain, les accés, les voisinages, des prescriptions particulières lui rendront l'étude de son plan plus ou moins laborieuse, plus ou moins parfaite: cela c'est la composition. Mais il y aura des choses qu'il devra savoir au préalable: ce qu'est une classe, un préau, une cantine, une salle de dessin, etc. Ceci,*

> *ce sont les éléments de la composition, et c'est ce que nous pouvons, jusqu'à un certain point, enseigner.*[1]

Es en los cruces entre la cultura académica a comienzos del siglo XX y la emergencia de la arquitectura moderna que interesa analizar a Guadet, atendiendo en particular a la concepción de carácter y de articulación de la planta que se desprenden de su teoría. Representa el final de la enseñanza académica donde sus cursos de *Theorie de l'architecture* en la *École des Beaux-Arts* incluyen todos los conocimientos que están por fuera del trabajo creador del *atelier,* eliminando cualquier carácter de tendencia estilística. En sus cinco tomos de *Elements et théorie de l'architecture*[2] brinda claves didácticas que incluyen composición de edificios, elementos y unión de los mismos desde el punto de vista del arte y de la adaptación a necesidades programáticas y materiales.

Los cinco tomos de *Elements et théorie de l'architecture* se encontraban entre la bibliografía básica de los programas de las carreras de arquitectura del país; ello explica que por ello también estuvieran en las bibliotecas de muchos de los arquitectos y estudios argentinos. Jimena Cutruneo advierte cómo potenciaron además las reflexiones teóricas en relación a la práctica profesional:

> "Si la institución constituida por la creación de la escuela de arquitectura de la UBA en 1901 será el primer ensayo de diferenciación, de distinción entre ingenieros y arquitectos;[3] los debates diferenciadores en esa etapa fundacional del campo profesional encontraron en los planteos de Guadet ciertos tópicos que contribuyeron a dicha diferenciación".[4]

La relación de la escuela de arquitectura con la *École de Beaux Arts* de París se estableció en el tránsito de personalidades que constituyeron su primer cuerpo docente. En la década de 1920, la primera generación de arquitectos formados en el país comienza a instrumentar ciertos recursos inscriptos en la Teoría de Guadet, en el sentido práctico que los principios dejaban. La selección de los planteos de Guadet que se produjo en este sentido priorizó la idea de una variedad producto de razones útiles y no

---

[1] "Si a un arquitecto se le encarga, supongamos, un proyecto de grupo escolar. El programa está más o menos encargado, la configuración responde a la insuficiencia del terreno, los accesos, los edificios vecinos, las prescripciones particulares llevaran a un estudio de la planta más o menos laborioso, más o menos perfecto: esto es la composición. Pero hay cosas que deberá saber de antemano: que es un aula, un patio, una sala de dibujo, etc. Estos son los elementos de composición y esto es lo que podemos hasta cierto punto enseñar". Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*. París, *Librairie de la construction moderne*, c. 1901. Tomo 1, p. 9.

[2] El compendio de la actividad docente realizada entre 1894 y 1908 en la *École des Beaux-Arts* de París.

[3] Silvia Cirvini. *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*, Mendoza; Zeta editores, 2004, p. 90.

[4] Jimena Cutruneo. "La influencia de Guadet en la redefinición tipológica de la vivienda. 1920-1948.", *Seminario internacional La Biblioteca de la Arquitectura Moderna*, Rosario, FAPyD, UNR, Rosario, Noviembre 2009.

como mera estética, atendiendo principalmente la división de superficies útiles y circulaciones, la especificidad funcional y la atención al carácter como consecuencia del programa.

Guadet plantea la idea de programa y composición desde una mirada distributiva. El hecho de pensar la composición como un principio y no como una regla fija plantea una valoración de la variedad de resoluciones. A la vez que estas teorizaciones ponen como centro de la discusión el tema de la función y el uso a través de la idea de programa asociado a la planta. La renovación de las plantas se analiza entonces poniendo el acento en la distribución, atendiendo a la renovación de los programas modernos que incluía algunos puntos centrales como separación de circulaciones y espacios útiles, importancia del interior, disposición del mobiliario, iluminación y ventilación adecuadas, etc. De aquí se desprende una de las principales estrategias del arte de la distribución que utilizaron los arquitectos argentinos y que, diferenciando en estas primeras décadas su accionar de ingenieros y constructores, versó sobre la operación de desglose y diferenciación de los recintos.[5]

Además de la relación con los ejes y la simetría, la idea de economía de medios heredada de Durand redundaba en la importancia otorgada a las circulaciones en la composición como potenciadora de las "superficies útiles".[6] Lo interesante de Guadet para estos arquitectos es que retoma el tema de la economía desde una mirada útil de la distribución. De este modo, la mirada que introduce Guadet desvinculaba la idea de economía de la de una belleza condicionada por la regularidad y la simetría.[7]

La idea de Guadet de "composición" como solución al programa[8] se alejaba del procedimiento gráfico fundado en la simetría y los ejes de aquella *marche à suivre*[9] y abría la posibilidad a la variedad y a la invención arquitectónica produciendo aportes significativos en el accionar de los arquitectos locales. Desde este lugar se abordaron los conceptos de "distribución", "tipo", "decoro" y "carácter".

La cuestión del carácter como expresión del programa y portadora de variedad resultó sumamente productiva. Desplazando el concepto de decoro hacia el de carácter asociado a la distribución, la exposición de

---

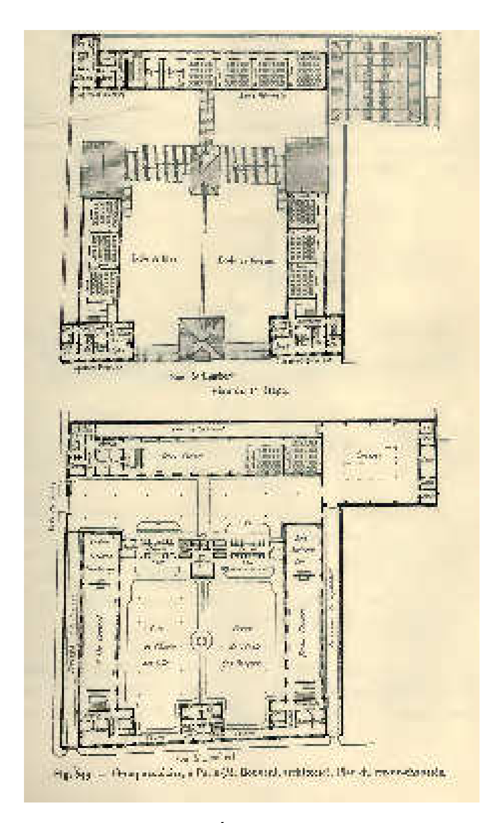
[5] Guadet complejiza de este modo el aporte de Durand respecto de la economía y la utilidad.

[6] Desde aquí Guadet unía los conceptos de economía y utilidad de Durand en uno, derivándolos a ambos de la idea de distribución de Blondel.

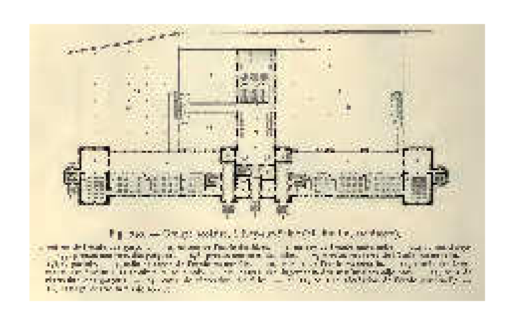
[7] Jimena Cutruneo. "La influencia de Guadet en la redefinición tipológica de la vivienda. 1920-1948.", cit.

[8] Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture.* París, *Librairie de la construction moderne*, c. 1901. Tomo 1, p. 8.

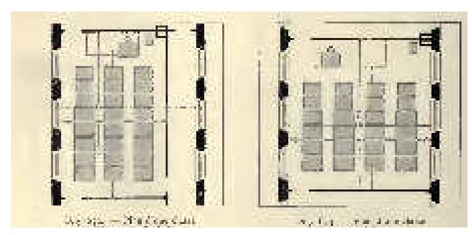
[9] La arquitectura francesa a partir del s. XVI, incluye una serie de recorridos de ejes quebrados guiados por el reposicionamiento del caminante en cada local que se presentaba de manera sorpresiva y autónoma respecto de las habitaciones previas. Este recurso se denominó *marche* y fue muy utilizado en los palacios y hoteles franceses.



Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*, París, *Librairie de la construction moderne*, 1901, Tomo II, p. 211.



Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*, cit., Tomo II, p. 212.



Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*, cit., Tomo II, p. 217.

Guadet abría una posibilidad distinta, disociando la imagen de la mera preocupación estética para ligarla a las necesidades de uso. Si bien tanto el decoro como el carácter tenían que ver con una adecuación al programa, la opción por el segundo no sólo se vinculaba estrechamente a los requerimientos “útiles” del mismo, sino que incorporaba la idea de variedad que el primero no admitía y de esta manera contemplaba una problemática muy importante para aquellas nuevas escuelas donde el desafío estuvo en resolver la singularidad ante la multiplicación de los programas.

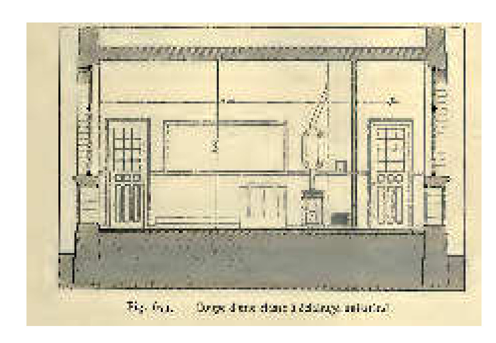
Para Guadet, “carácter” y “diversidad” son sinónimos. Define al carácter como “esa variedad legítima, entendida como la identidad entre la impresión arquitectónica y la impresión moral del programa”.[10] Esta diversidad está aquí asociada no a los rangos (el carácter esencial será concebido entonces solamente en relación a determinados edificios públicos que expresen grandeza de intención) sino a la particularidad de las conductas esperadas y promovidas desde la sociedad civil en el sentido moral[11] de vinculación con el propósito.

Las imágenes de la izquierda revelan que de donde parte es de la planta -demostrando que la distribución sigue siendo la clave para los franceses- acorde a la organización de los elementos de arquitectura propios de cada género. De este modo cada género tendrá sus elementos y recursos compositivos básicos. Y cada arquitecto dotará a la obra de un carácter particular atendiendo a una especificidad acorde al lugar, el emplazamiento, los materiales y el genio del arquitecto; y de ello dará cuenta también la fachada.

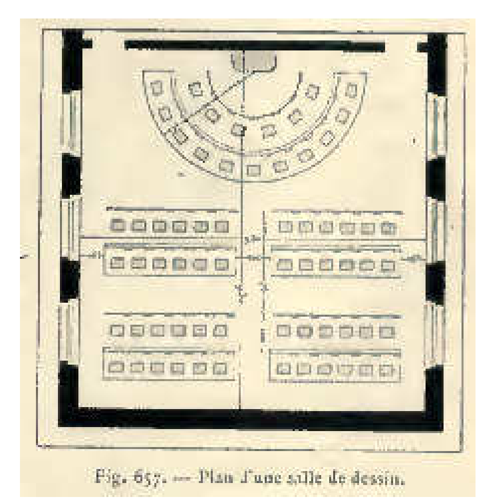
En el tomo II Guadet analiza los principales géneros de edificios (religiosos, civiles, militares, de utilidad pública, de vivienda privada), atendiendo a los elementos -y sus características- que cada uno requiere. Y agrupa dentro del término edificios de uso público a diversos programas que requieren de un carácter especial o cierta expresión monumental; en este sentido las escuelas primarias son analizadas en tanto poseedoras de un carácter especial que tiene que ver con sus elementos específicos, siendo el aula el esencial. De acuerdo al número de aulas detallará principios permanentes que rigen la distribución interior. El resto de los elementos lo componen el patio cubierto, descubierto, sanitarios, escaleras, salón, sala de trabajo manual, talleres, comedores, cantina. Así mientras en los patios se prioriza la superficie mínima -tan grande como todas las aulas juntas- y la adecuada forma y distribución, en los locales especiales sólo se atiende a la

[10] Guadet, Julien. *Éléments et théorie de l'architecture.* París, Librairie de la construction moderne, c. 1901. Tomo 1, p. 132.

[11] Moral entendida como las conductas esperadas de cada programa. En sentido filosófico, en la antigüedad la moral se asociaba a los modos de vida. Desde 1650 remite a esferas de un conjunto de reglas de conducta que no tienen que ver ni con Dios ni con la ley ni con la estética sino con las relaciones sociales. Marcaría reglas de conducta que, abandonando el rango, tienen que ver con la urbanidad, con las relaciones con los otros.



Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*, cit., Tomo II, p. 218.



Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture*, cit., Tomo II, p. 225.

buena iluminación y capacidad suficiente.[12] Paralelamente, los tipos que se construyen con esos elementos no son invariables sino que se presentan como un punto de partida útil y general respecto a ventilación, salubridad, iluminación, humedad, orientaciones, modificándose acorde a su emplazamiento en campo y ciudad y zonas climáticas.[13]

Pero el programa no se resuelve sólo respondiendo a los elementos que demanda sino a la composición, bajo la premisa que "una composición debe ser buena y bella... componer a la vez en pos de lo útil y de la belleza del edificio. Y como elemento de belleza por la variedad se buscará el carácter". Señala que la belleza no es una cualidad banal, y su búsqueda no da derecho a la abstracción del carácter. "Las formas magnificas de un palacio aplicadas a una prisión serían ridículas; aplicadas a una escuela, a una construcción industrial, estarían más aún fuera de lugar. El carácter de los edificios es entonces la condición de su diversidad, y preserva a una ciudad o a una época de la monotonía de las construcciones. El arquitecto debe por necesidad poner en obra la abnegación y resistirse a la tentación".[14] Se trata aquí del carácter relativo de Quatrèmere,[15] asociado directamente al género, donde la composición debe prever todo, tanto el aspecto como las necesidades. Respecto al aspecto Guadet brinda ejemplos más que preceptos de distintos modos de componer las fachadas mediante cuerpos salientes, siluetas, planos curvilíneos, pabellones, etc.[16] También hace alusión a la simetría, entendida como la regularidad inteligente, que se debe ver de un solo golpe de vista: "la simetría es una forma de belleza, es raro que la composición monumental pueda renunciar a ella sin detrimento".[17]

Guadet señala que "en una escuela, cualquier lujo es una nota falsa, todo capricho es una traición"; la regla aquí es la simplicidad absoluta, lo que no implica rechazar el arte sino emplear el arte de la simplicidad, como en otros casos se emplea el arte de la magnificencia. El carácter de las escuelas primarias radica entonces en la simplicidad, impregnando las conductas interiores; y el modo de las conductas que define el carácter define la planta. Se pregunta en relación a la escuela primaria, más allá de los elementos necesarios y probados acordes al género, si la escuela debe

[12] Observamos también que si bien hay programas que comparten el nombre de algunos elementos, en cada caso esa designación implica formas y proporciones necesarias.

[13] Y en este sentido, el remitir a soluciones a través de la historia no supone dar reglas fijas de composición sino mostrar las diferentes maneras de resolver un mismo género edilicio en las distintas épocas.

[14] Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture, cit.,* Tomo 1, p. 132.

[15] Voz "Carácter", en: A. C. Quatrèmere de Quincy. *Dizionario Storico di Architettura. Le voci teoriche, a cura di Valeria Farinati e Georges Teyssot.* Marsilio Editori. Venezia. 1985. Traducción y selección: F. Aliata y C. Shmidt. Buenos Aires, Centro Poïesis, FADU, UBA, 1992.

[16] Si bien no es un tema que aborde en el análisis de las escuelas primarias.

[17] Julien Guadet. *Éléments et théorie de l'architecture, cit.,* Tomo 1, p. 128.

ser suntuosa y si esto no se pone en contraste con las deficiencias del hogar.[18] Retornamos entonces a la idea de toda una serie de morales que coexisten en la sociedad civil, siendo el de la escuela primaria el de la simplicidad; y si bien se parte de la planta, observamos que hay una serie de recursos lingüísticos que van más allá de expresar su volumetría, donde la simetría es una de las reglas que comparte con los edificios monumentales, a pesar del pretendido carácter simple. La fachada no surge así como resultante sino que está vinculada con la planta acorde al compromiso de expresar la actividad.

Estos son los principales puntos que retomamos para el análisis de la producción de la edilicia escolar. La "teoría de la práctica" de Guadet, a partir de establecer una serie de géneros de edificios y elementos a través de los cuales esos edificios se conformaban como punto de partida, preparando para la composición pero sin establecer reglas fijas, aportó en las primeras décadas del 1900 a los jóvenes arquitectos cualidades que otros expertos no dominaban.

Carácter y canon modernista. Reflexiones y relaciones

Teniendo en cuenta por un lado los elementos de la arquitectura en la tradición clásica y su reformulación luego de la Revolución Francesa y por otro los desafíos que los procesos de modernización presentaron a la cultura arquitectónica hacia fines del siglo XIX, resulta fundamental analizar el carácter -entendido como elemento central dentro de un sistema integral de pensamiento disciplinar- y su lugar dentro de los problemas teóricos de la abstracción modernista.

Si bien se encuentran coincidencias en la historiografía respecto a la pérdida de carácter en la arquitectura moderna -en paralelo a la renovación lingüística luego de la Primera Guerra Mundial-, observamos cómo Donald Drew Egbert en su texto *The Beaux-Arts tradition in French Architecture*[19] desarrolló un argumento que llegó a transformarse en "sentido común", estabilizando la multiplicidad de acepciones y variaciones del término mediante un *aggiornamiento* de las categorías de Quatrèmere de Quincy,[20]

---

[18] Guadet propone el hacer más cantidad de escuelas y de menor costo en sintonía con la discusión por la calidad o la cantidad que veremos retomada en muchas ocasiones en relación a la edilicia escolar.

[19] Egbert, Donald Drew. *The Beaux-Arts tradition in French Architecture*. Princeton University Press, 1980.

[20] Quatrèmere de Quincy será quien diseñe el fundamento de la *teoría de los caracteres arquitectónicos* al observar hacia 1788 los diversos empleos del término y la confusión resultante. En consecuencia introduce a través del extenso capítulo correspondiente a la voz *"Caractère"* de la *Encyclopédie Méthodique (Enyclopédie Méthodique. Architecture*. Tomo I. 1788, p. 477-518), una compleja jerarquía de ideas en la que establece, a partir de sus orígenes naturales, la estructura descendente de los *caracteres* en el mundo distinguiendo entre *carácter esencial* (sinónimo de fuerza, de poder, de grandeza. Es el *carácter* por excelencia cuya existencia o ausencia marca una distinción entre los pueblos. Se manifiesta en la monumentalidad de sus producciones arquitectónicas, siendo el que debería impregnar a toda gran obra de Estado), *carácter relativo* (sinónimo de propiedad y de conveniencia. Es el

a las cuales le añade el "carácter funcionalista" entendido como carácter moderno. De este modo, mientras la diversificación de los caracteres había sido central en la redefinición disciplinar post-vitruviana, a partir de la década de 1920 estas diversificaciones parecerían suspenderse confluyendo en un carácter que versa entre lo funcional, lo estructural, lo abstracto.

Lo que procuramos demostrar en esta tesis, atendiendo al carácter como instrumento de análisis arquitectónico de la edilicia escolar, es que en el contexto de la arquitectura moderna se produjo una compleja reflexión en cuanto al carácter que excede el circunscribirlo a connotaciones asociadas a requerimientos funcionales y estructurales y que puede echar luz sobre las particularidades de estas nuevas experiencias en Arquitectura.

La revisión respecto al carácter parte de las aproximaciones a este tema realizadas por Julien Guadet y sus *Éléments et théories de l'architecture* en el apartado anterior. Hacia delante, se enlaza con un compendio de teorizaciones fundamentales de la década de 1920 producidos en sedes francesa y alemana en un lapso de cuatro años. Son ellos *Vers une architecture* (1923) de Le Corbusier, *Der moderne Zweckbau* (1926) de Adolf Behne y *Groszstadt Architektur* (1927) de Ludwig Hilberseimer. La relectura de tres textos paradigmáticos de la década del

---

que expresa, a través de las formas materiales de un edificio, las cualidades intelectuales y morales del mismo, como así también su naturaleza, propiedad, empleo y destino) y *carácter distintivo* (nacional o fisonómico, responde a una sociedad, a su clima y naturaleza, por encima del destino adjudicado al edificio). A partir de la Revolución Francesa, el *carácter* toma un lugar central en la *Académie des Beaux-Arts* con el surgimiento de los nuevos temas arquitectónicos y la consecuente búsqueda de originalidad y diferenciación a partir de la multiplicidad y diversificación de edificios públicos republicanos (edificios municipales, escuelas, legislaturas). Quatrèmere de Quincy, uno de sus teóricos principales, al frente de la *Cátedra de Architecture de las Ecoles Polytechniques y Beaux- Arts* y desde su lugar dentro del *Conceil des Bâtiments Civils,* buscará respuestas cuando el sistema sobre el que había teorizado como cerrado y universal desde el corazón de la Academia tiene que enfrentarse a los avances de la técnica y a los nuevos programas. 44 años después de la *Encyclopédie Méthodique*, en la primera edición francesa del *Dictionnaire Historique d'Architecture* de 1832 la voz *"caractére"* no tiene más que siete páginas; las distinciones más sutiles son abandonadas y su accionar pasa, de la definición y formulación de una teoría del *carácter,* a dar reglas para la práctica. Abogará en consecuencia por signos distintivos que poseen en sumo grado la propiedad de indicar y hacer reconocer un objeto en medio de muchos otros semejantes, reduciendo la noción de *carácter* en una obra como *"una distinción sobresaliente que la haga considerar como de primer orden"*; distinción que se manifiesta bajo tres relaciones especiales y diferentes entre sí: las tres acepciones de fuerza, originalidad y propiedad ya desarrolladas en su primer clasificación. El *carácter esencial* será concebido entonces solamente en relación a determinados edificios públicos que expresen grandeza de intención, sumándole entonces a la causa material y la causa moral. La segunda acepción tiene que ver con algún signo distintivo y que se relacionaría con el *carácter relativo ideal* de la clasificación anterior. Si el *carácter esencial* está más en la historia de la arquitectura que en la arquitectura actual, la tercera clasificación es la que está en estrecha relación con las "reglas para la práctica", con un contenido "didáctico". Remite al poder que tiene la obra de manifestarse, anunciando por su exterior y por sus cualidades aparentes, su destino o aquello para lo que está hecha. Los tres medios principales de caracterizar de este modo a los edificios son: con la forma de la planta y de la fachada; la selección, medida y el modo de ornamentos y de decoración; con las masas y el género de la construcción y de los materiales. Se asocia a las cualidades de propiedad y conveniencia propias del *carácter relativo imitativo* y es aplicable a los edificios utilitarios resultantes de la complejización y especialización de los servicios del Estado, garantizando una "correcta" edilicia pública, con una apropiada relación entre la naturaleza del edificio y su destino. No obstante podemos pensar que con el aumento de temas y destinos en la edilicia pública, la fuerza de la intención se concentra mediante las reglas provenientes del *carácter relativo imitativo*, en la búsqueda de un *carácter nacional* que supere la relación de tipo y *carácter*, siendo en los edificios públicos donde es posible imprimir este *carácter nacional* mediante la materialización de valores propios del Estado.

veinte aportó claves, en el contexto -en distintos contextos- de la necesidad de redefinir la disciplina y delimitar los elementos de la nueva arquitectura. A partir de ellos se extrajeron otro tipo de interpretaciones respecto a las condiciones de reflexión y producción de la arquitectura moderna en nuestro país y al accionar de los arquitectos locales, atendiendo a la circulación de libros, revistas, instrucción impartida, viajes, congresos.

El canon modernista y el desplazamiento de los distintos tipos de carácter.

Si bien es sabido que la gran acusación a la arquitectura moderna es la imposibilidad para caracterizar -que supondría la universalización de la abstracción y la anulación de la diferenciación- observamos, sin embargo, distintos modos de atender a la temática del carácter. Asociando carácter a finalidad, Behne y Hilberseimer retoman desde sus textos a Guadet, para solventar sus propias afirmaciones y desde su propio vocabulario.

Behne en *Der moderne Zweckbau* reivindica que la obra tiene que tener carácte*r*. Comienza vinculándolo con las condiciones programáticas de las que debe dar cuenta el volumen exterior y asocia con esto la renovación de la Arquitectura. Divide su libro en tres partes: "De la fachada al edificio", "Del edificio al espacio conformado" y "Del espacio conformado a la realidad configurada", marcando en la última dos corrientes en la arquitectura europea del momento -occidental y oriental- que si bien coinciden en la apelación a la objetividad, la invocación de la máquina, y la búsqueda de una expresión propia de la época, se distinguen entre funcionalistas y racionalistas, pudiendo dirimir esto en términos de carácter. Ésta es una de las líneas de análisis de la edilicia escolar empleada en los capítulos precedentes.

La reflexión sobre los elementos propios de la arquitectura se vuelve a hacer presente. Behne remarca en este sentido el poderoso talento de Behrens en los primeros trabajos de pequeño formato para la AEG "en la creación de un valor de belleza nuevo, que provenía de la cosa misma, y quizás por primera vez en nuestra época aparecieron aquí objetos cuya forma tenía mayor valor de tipo que individualidad. Toda la energía se aplicó a la exactitud de las proporciones y al tratamiento veraz de los materiales (…) Eran las muestras más tempranas de una forma clara y pura propia de nuestra época".[21] Remarca esta idea de obras ejecutadas con plena comprensión de los aspectos puramente prácticos, y la impresión producida.[22]

Mientras la planta es el contacto con la base permanente del mundo común a todos, sujeta a la tipificación, la fachada es el elemento individual

---

[21] [21] Adolf Behne. *La construcción funcional moderna*, Barcelona, Ediciones Serbal, 1994 (Munich, 1926), p. 40.

[22] *Ibid*., p. 42.

que, aunque en segundo plano, garantiza el carácter por su condición de obra única e irrepetible. El tipo en esta clasificación mantiene el carácter pero puede cambiar de función. Esta reutilización de tipos es lo que suponía para Taine una pérdida de carácter, ya que si bien "la forma exterior seguía siendo la misma que antes, el alma que la habitaba había cambiado, y ese contraste extrañaba",[23] al no confluir el efecto exterior con el resto de la obra; y perdiendo belleza, que sólo se logra con la convergencia de los efectos.

Una visión complementaria es la que obtenemos a partir de *La arquitectura de la gran ciudad* de Hilberseimer donde el autor parte de la resolución de dos factores: la célula elemental y el organismo urbano en su conjunto; de este modo -y al trabajar sobre la diversidad- versa entre la búsqueda del carácter de la gran ciudad y el carácter de sus distintos edificios a partir de los programas.

La internacionalización es lo que lleva a Hilberseimer a ir en contra de la individualidad que implica atender al carácter fisonómico –en la acepción de Quatrèmere- [24] de las ciudades. Circunscribiéndose al edificio afirma que va en contra de lo representativo y los temas típicos de fachada, en contra de *"*el deseo de embellecer exteriormente las obras de ingeniero o darles un carácter pretenciosamente monumental".[25] La producción de un efecto arquitectónico y una impresión imponente se logra con un carácter orgánico, basado en lo constructivo y lo funcional. De este modo es "de las nuevas exigencias de la utilidad (que) derivaron nuevas características formales determinantes de la arquitectura de la gran ciudad".[26] Explicita que las construcciones industriales tienen en común la objetividad y se diferencian de acuerdo a su finalidad, a partir de un orden orgánico acorde al proceso de trabajo por sobre la fachada representativa. Y para ilustrar el simplismo de la fachada remite a la fábrica de turbinas de la AEG donde "se construyen las esquinas de la nave de hierro con la intención de crear un contraste material y estático que produjese un efecto arquitectónico y una impresión imponente. Pero las pilastras no son apoyos; son un intento de usar las nuevas posibilidades técnicas como medio para conseguir impresiones arcaicas, un tema típico de fachada, esfuerzo por simbolizar

---

[23] Hippolyte Taine. *Filosofía del arte,* Madrid, 1933 (Paris, 1867), p. 316.

[24] El carácter fisonómico o distintivo era para Quatrèmere entendido como *"la cualidad dominante, real y objetiva de una arquitectura y que resulta de un hábito general que forma el fondo del carácter de un determinado pueblo".* Este *carácter* es el que identifica a las diferentes arquitecturas de los distintos pueblos y en ocasiones estas fisonomías marcan la obra con independencia de su función concreta, respondiendo a una sociedad por encima del destino adjudicado a cada edificio.

[25] Ludwig Hilberseimer. *La arquitectura de la gran ciudad*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1979 (Stuttgart, 1927[1]), p. 95.

[26] *Ibid*., p. 97.

sensaciones poco claras y fuerzas inexistentes, voluntad de querer colocar lo representativo por encima de lo orgánicamente característico".[27]

En el mismo registro aboga por hacer de la gran ciudad un organismo eficiente. "El carácter de la actual gran ciudad es el de un conglomerado: una acumulación de elementos incoherentes (…) La ciudad del futuro debe tener el carácter de una formación metódica, de un organismo razonado".[28] Este carácter orgánico varía de acuerdo a cada programa (edificios de vivienda, comerciales, rascacielos, naves y teatros, edificios para comunicaciones, edificios industriales) y es en este sentido que organiza los capítulos, argumentando que "no necesitamos ni catedrales, ni templos, ni palacios, sino viviendas, edificios comerciales y fábricas, que construimos, sin embargo, como si fuesen catedrales, templos o palacios. La tarea más importante para la arquitectura de la gran ciudad debe ser, aparte de la ordenación de la ciudad en sí, la formalización de la vivienda, del edificio comercial y de la fábrica. Todavía no se han cristalizado los tipos puros de estos edificios".[29]

Vía lo orgánico Hilberseimer va en busca del carácter tipo entendido como la expresión más lograda del carácter objetivo-colectivo por sobre el carácter subjetivo-individual.[30] Este se alcanza a partir de las posibilidades constructivas de los nuevos materiales –hierro, hormigón, vidrio-. Y toma como ejemplo las construcciones industriales de ingenieros que producen una nueva sensación arquitectónica, confirmando que "la máxima utilidad no abarca solamente la perfección práctica sino también la estética. Solo mediante el entero cumplimiento de todas las necesidades pueden encontrarse soluciones típicas e impresionantes y crearse tipos constructivos nuevos".[31]

Hilberseimer no habla de fachada sino de forma, de volumen, donde "la construcción interior y exterior se condicionan mutuamente",[32] revelando la ordenación de lo verdaderamente funcional y circunscribiendo a la autonomía del lenguaje arquitectónico a los medios de una arquitectura que "sólo puede apoyarse en sí misma y en sus elementos propios y originales. La aspiración a la precisión, a la lógica arquitectónica y a la verdad interior llevará a una estricta unificación. Todas las obras por diferentes que sean nacen de este espíritu unitario. El arquitecto debe coincidir con los principios de los ingenieros, cuyas obras –máquinas, naves, automóviles, aviones, grúas, puentes- siempre ligadas por un espíritu unitario, son expresión de la

[27] *Ibid*., p. 91.

[28] *Ibid*., p. 12-13.

[29] *Ibid*., p. 97.

[30] *Ibid*., p. 98.

[31] *Ibid*., p. 92.

[32] *Ibid*., p. 99.

voluntad colectiva".[33] Desde aquí entendemos a la máquina como un medio para llegar a ese espíritu unitario -asimilable al carácter esencial- y no como un fin, en relación por un lado al efecto fructífero que tiene sobre la forma el proceso mecánico de producción y por otro a la mayor libertad de creación que posibilita la mecanización de los medios. Atendiendo también a los elementos se refiere a la ciudad del futuro, que "debe tener el carácter de una formación metódica, de un organismo razonado (…) la ciudad debe ser construida sistemáticamente, a partir de sus elementos, ordenándolos en un sentido completamente nuevo".[34]

Hay autores que manifiestan una preocupación por el carácter y otros que no. Le Corbusier en *Vers une architecture* hace desaparecer las clasificaciones funcionales, y desde este lugar el tema del carácter se convierte en un principio irrelevante, al la acción no tener cualidad acorde al programa. En la introducción a la tercera edición de su libro-manifiesto en 1928 dice Le Corbusier: "En 1924, en todos los países, la arquitectura se ocupa de la casa ordinaria y corriente, para las hombres normales y corrientes. Deja de lado los palacios. He aquí un signo de los tiempos".[35] A partir de esta afirmación es interesante, en relación a su condición de inmenso edificio administrativo y "primer gran diseño de una estructura pública", el análisis de su proyecto para el concurso del Palacio de la Sociedad de las Naciones en Ginebra, donde pretendió que la "máquina de habitar" fuera un palacio. Establece aquí los elementos constituyentes -entendidos como pabellones que responden a funciones objetivas concretas- y los manipula en ordenaciones alternativas al igual que en el Palacio de los Soviets, de 1931.

"Por palacio queríamos entender que cada órgano de la casa, por la cualidad de su disposición en el conjunto, podía entrar en relaciones emocionales tales que revelasen la grandeza y la nobleza de una intención".[36] Se aplica la emoción-tipo, proveniente de la casa, a esta arquitectura que "tiene que conmover" mediante la grandeza de la intención. La intención de lograr un "palacio moderno que sea una máquina de trabajo y no un mausoleo representativo". Conmover, percibir la belleza, no a partir de la fachada representativa ni de los nuevos tipos sino de la configuración formal que surge de la ordenación de la planta. Podría suponerse que el carácter en tanto efecto se encontrará yendo de la fachada a la planta, pero los edificios públicos no son contemplados en este nuevo esquema sino como organización más compleja de volúmenes simples, orden elevado de elementos, formas bellas con principios geométricos, donde está presente la

---

[33] *Ibid*., p. 99.

[34] *Ibid*., p. 13.

[35] Le Corbusier. *Hacia una arquitectura*. Buenos Aires, Poseidón, 1964 (París, 1923), p. XV.

mencionada emoción-tipo. Aquí el *carácter esencial* o *general* se hace presente, del mismo modo que en la arquitectura de Boullée.[37]

No obstante, todos los ejemplos históricos que toma son palacios y arquitectura religiosa. Las obras que considera "imponentes" son las que expresan en todo su conjunto la misma ley y de este modo son vistas como "más monumentales y de otro orden"; y haciendo caso omiso de las relaciones programáticas asocia sus villas con el Capitolio de Roma, con Notre-Dame de París, con el Partenón.

Pero las obras que mejor manifiestan el espíritu nuevo ya no tienen que ver con la arquitectura pública, ni con los estilos,[38] sino con obras de la producción industrial. Sí podemos asociar el carácter a la cualidad de obras producto de épocas trascendentales en los pueblos; del mismo modo que el Panteón, el Coliseo, los acueductos, la pirámide de Cestio, los arcos de triunfo surgen ante el problema de equipar regiones conquistadas, ahora el problema para Le Corbusier es el de equipar regiones desvastadas. Esto se logra ya no con obras de genio, únicas e irrepetibles sino con el "estado del espíritu de concebir casas en serie", ejemplos de fuerza de intención, ordenación, idea única, audacia y unidad de construcción; "sana moralidad". El programa de la época es la casa en serie que también necesita de la búsqueda de la norma, del tipo; una vez creado el tipo se está "a las puertas de la belleza", afirma Le Corbusier haciendo una analogía con el auto, el barco, el vagón, el avión. El equilibrio de las sociedades se revela como una cuestión de la búsqueda del estándar para la construcción de casas en serie, no de edificios públicos que las representen.[39] En este sentido el carácter podría vincularse a la homogeneidad del estándar, donde los tipos, entendidos como el elemento irreductible, tendrán como modelo a la máquina y no a la historia ni a la naturaleza, quedando desde esta perspectiva también obsoleto el buscar la diversidad de acuerdo al programa. La invención tipológica no parece tener que ver en este sentido con la definición de la planta –y nos remitimos aquí a la neutralidad de la planta corbusierana- sino con las agregaciones de unidades.

Paradójicamente el carácter estándar parece abrirse paso a partir del carácter esencial propio de una época de sentimientos nuevos como señalara Quatrèmere. En este sentido se manifiestan claramente no sólo parecidos formales sino semejanzas doctrinales con Boullée, al tiempo que se manifiesta una contradicción respecto a la teoría de Quatrèmere para

---

[36] *Ibid*., p. XVII.

[37] Dirá Le Corbusier: "…si las relaciones de los volúmenes y el espacio tienen proporciones justas, el ojo transmite al cerebro sensaciones coordinadas y el espíritu obtiene de ellas satisfacciones de un orden elevado: esto es arquitectura". *Ibid*., p. 35.

[38] "El estilo es una unidad de principio que anima todas las obras de una época, y que resulta de un espíritu caracterizado. Nuestra época fija cada día su estilo." *Ibid*., p. 67.

quien la fuerza se pierde y la intención se diluye proporción al aumento de unidades construidas. Estándar, impresión artística y carácter esencial se cruzan al la máquina predisponernos a una cierta sensibilidad estética vinculada a la precisión y a la perfección, que va más allá de la planta y que no varía según programa ni costumbres. Aquí los vínculos con el concepto de moral de Guadet donde podemos pensar en un carácter maquínico asociado a la precisión de la forma.

La autonomización creciente de las partes parecería tener su punto máximo cuando la envolvente se libera, y en este sentido es que la propuesta de Le Corbusier es superadora; da cuenta sólo de sí misma, a partir de una representación planar inscripta en una dimensión puramente artística. En este registro, y entendiendo que para Le Corbusier la Arquitectura es arte, cabe la pregunta acerca de si es adecuado hablar de carácter- más allá de que mencione el término- o de campo de expresión. Si adherimos a que los interiores obedecen a un carácter maquínico, también debemos reconocer que éste no resulta suficiente para lograr la poesía; ésta sí se encuentra en el exterior, donde la superficie se desprende de las connotaciones estructurales, funcionales, espaciales y materiales para dar cuenta del volumen como pura forma, donde la superficie como envolvente artística de ese volumen busca el efecto indagando en recursos de otras artes.

Probablemente, en el caso de Le Corbusier la búsqueda de carácter sea inapropiada en relación a la dialéctica planta-envolvente. Eventualmente la introducción de 1928 nos remite a la polaridad casa-palacio, coincidente con la publicación en ese mismo año de *Une maison, un palais.* En este sentido se distancia de la modernidad de Guadet para situarse en una discusión en relación al carácter en el Iluminismo acorde a la distinción entre lo útil y el monumento.

La revisión transversal de estos textos paradigmáticos atendiendo al tema del carácter nos lleva a asociarlo más que con lo funcional, con la diversidad de acepciones que la arquitectura moderna se vio obligada a absorber en distintos contextos. En este sentido vemos que Behne y Hilberseimer persisten en el tema de la diversidad -siguiendo a Guadet y entendiéndola como sinónimo de carácter- e indagando a partir de allí sobre las diversas acepciones de caracteres que hemos ido denominando como orgánico, programático, tipo, donde el efecto no puede desvincularse de la finalidad. También observamos que en Le Corbusier la indagación toma otra forma; y si bien un interesante cruce se revela entre el carácter esencial y el carácter estándar o maquínico, vemos que las reflexiones en torno a los elementos se vuelven obsoletas en una arquitectura donde la envolvente no

[39] Esta posición es explícita en oposición a los profesores de la Escuela de Bellas Artes que han olvidado, a su entender, el objetivo de la arquitectura.

plantea una dialéctica con la planta sino que se mide con otras artes, y por extensión con otras reglas respecto al resto de la obra.[40]

Numerosas herramientas de análisis se desprenden de estos textos: la alusión a la máquina y a un carácter maquínico y sus diversas acepciones según se entienda como organismo en movimiento o como objeto de precisión y estandarización; la búsqueda en ambos casos de una homogeneización que excede la distinción entre los pueblos, priorizando una internacionalización del lenguaje que atenta contra el carácter fisonómico o nacional; el carácter tipo, entendiendo el tipo como el estándar en tanto elemento irreductible o como solución típica para un determinado programa con sus correspondientes *aggiornamientos*; la apelación al carácter esencial a partir de programas propios de épocas de sentimientos nuevos; la decodificación de las distintas funciones a partir de los ritmos, los juegos volumétricos, la factura, la monumentalidad o la regularidad de las que da cuenta el carácter orgánico. Son todas ellas vías del carácter como instrumento proyectual de la particular impresión que cada obra busca producir.

De este modo, coincidimos con Colin Rowe al afirmar que “la expresión del carácter parece representar un interés común a todos los arquitectos de todas las épocas”,[41] si bien hemos corroborado que resulta esencial analizar las distintas acepciones del término en función de su complejidad, volviendo a Quatrèmere cuando afirmaba que “ninguna palabra comporta un número mayor de aplicaciones como aquella de carácter, es cierto que no hay ninguna que no esté dotada de una variedad distintiva a tal grado”.[42]

“Partir de la planta”

La heterogeneidad de espacios necesarios para albergar múltiples funciones es un rasgo particularmente evidente en los edificios para actividades educativas que, además, enfrentaban el desafío de expresar su carácter institucional. Dentro de estos proyectos el tema de la planta es fundamental, ya que a través de ella se busca –como se ha ya señalado- responder a la complejidad del programa mediante una adecuada distribución.

Como vimos en Guadet, no se trata de un tema nuevo, sino ya abordado por diversos arquitectos cuando, desde fines del siglo XVIII, la

---

[40] Esto no implica que el exterior deje de dar cuenta de la actividad interior, sino que esta actividad no está cualificada por el programa.

[41] Colin Rowe. “*Carácter y composición, o algunas vicisitudes del vocabulario arquitectónico del siglo XIX.* (1953-54)”, *Manierismo y arquitectura moderna y otros ensayos.* Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1978, p. 66.

[42] [42] Voz “Carácter”, en: A. C. Quatrèmere de Quincy. *Dizionario Storico di Architettura. Le voci teoriche,* cit.

evolución social y técnico-científica condujo a una complejización de la planta en paralelo a la especialización de los locales y la diferenciación de actividades y relaciones.

Esta cuestión estuvo en el centro de las preocupaciones de los arquitectos de las primeras décadas del siglo XX quienes, siguiendo los preceptos de Guadet, definía al acto de proyectar como poner en orden a partir de la planta, entendida como pieza maestra de la composición.

En el contexto de las teorías locales observamos cómo Ermete De Lorenzi -en el marco de su particular proceso de selección que marcará a muchos de los arquitectos egresados de la Universidad del Litoral- abogaba en sus escritos por inventar nuevos partidos para dar respuestas a los nuevos programas; partidos que se definen desde la distribución de patios *y corps de logis.* Al respecto enunciaba que:

> "…el mejor camino a seguir para llegar a una buena solución del proyecto es: una vez analizado el programa, buscar el partido más conveniente a las características del proyecto coordinando en un rápido croquis todo el esqueleto de patios, aire y luces, pasajes, ambientes, dependencias y servidumbre, en la forma más lógica de acuerdo a las necesidades del mismo, y a la vez que se hace este estudio de planta, a escala reducida y a mano levantada, ir haciendo ya más o menos las distintas secciones, distintas plantas y fachadas así como perspectivas desde los puntos más característicos, tanto exteriores como interiores; a la vez se tendrá en cuenta el movimiento de las masas a los efectos de ir forjando en el proyecto la unidad de conjunto."[43]

Resolver las tensiones entre planta y alzado, entre distribución y juego volumétrico, entre funcionalidad y representación conforman aspectos de un tema siempre presente en los debates arquitectónicos que resumimos en la expresión: "partir de la planta".

El punto de partida de la *marche a suivre* de Durand era la planta. Para Viollet le Duc: "Encontrada la planta el edificio se eleva en su espíritu… la idea de la planta reaparece en elevación, indicando las partes que hay que enriquecer. Así compone el arquitecto". Le Corbusier enunciará: "le plan est le generateur". O, como había escrito, ya en 1924:

> "Hacer una planta es precisar, fijar ideas. Es haber tenido ideas. Es ordenar esas ideas para que se vuelvan inteligibles, ejecutables y transmisibles. Hay pues que manifestar una intención precisa, haber tenido ideas, para haber podido darse una intención. Una planta es, de alguna manera, un concentrado,

[43] Ermete De Lorenzi. "Generalidades arquitectónicas", *El constructor rosarino*, 3º entrega, 1928, p. 20.

> como una tabla analítica de materias. Bajo una forma tan concentrada que aparece como un cristal, como un dibujo de geometría, contiene una enorme cantidad de ideas y una intención motriz".

Luego, bajo el título "Les quatre compositions", hizo evidente que el tema de la planta era indisoluble de la composición volumétrica (*composition cubique*, *composition pyramidale*). Más recientemente, Quetglas vuelve a hacer referencia a "el espacio de tres dimensiones como controlable y dirigible desde el plano".

Si seguimos el análisis propuesto por de Dussel y Caruso[44] y su comprobación respecto a cómo en las políticas que apelan a una determinada pedagogía moderna, ese conocimiento pedagógico desempeña un papel importante a la hora de darle forma al aula, a la disposición del espacio y a sus modos de interacción y comunicación, podemos pensar en un más riguroso proceso de *selección* en las construcciones que apelan desde lo arquitectónico a una renovación pedagógica, y cuyo correlato excede la fachada y la representación (entendida para Guadet como el aspecto) para trasladarse a la planta arquitectónica; y a la planta urbana a través del tema de lo comunitario.

El definir la planta de las escuelas se transforma en las primeras décadas del siglo XX en una operación proyectual donde convergen arquitectos, higienistas, pedagogos y médicos. La planta es así *fruto de una creciente especialización*, mientras que en la consolidación estilística el arquitecto gozará de mayor autonomía.

2. Fuentes comentadas

Los años fundacionales para el sistema de escuelas públicas en Europa coincidieron en un período que resultó también fundamental para la Arquitectura del siglo XX. El género de la arquitectura escolar en los años veinte y treinta se caracterizó por una intensa actividad en un campo poco normado: congresos, exposiciones, concursos y publicaciones fueron los medios de intercambio y difusión de experiencias a nivel internacional, si bien el vehículo más eficaz para la propagación de las experiencias modernas en Arquitectura fueron las propias obras construidas como modelos a imitar.

Una serie de reflexiones generales surgen *a priori* del análisis de fuentes. La primera tiene que ver con la observación de una evolución en la organización y la formalización de los edificios para escuelas primarias, que van especializándose no sólo en cuanto a lo programático sino también,

como hemos analizado, en los fundamentos teóricos de los proyectos. Se presta atención a los mínimos de habitabilidad a cumplir, a los emplazamientos, a los materiales y orientaciones, evidenciándose entre las principales modificaciones la reducción del tamaño de las aulas al aumentarse las secciones y la diversificación y ampliación de los servicios comunes como salones de actos, talleres, bibliotecas, comedores e incluso piscinas.

Atendiendo a la particularidad de la enseñanza primaria promovida por los estados modernos, se observa a partir de las obras publicadas que la escuela privada tiene presencia en las ciudades, pero "los bordes" -entendiendo por esto a los medios suburbano y rural, como también a pequeños poblados- son sólo asistidos por el accionar estatal. Además, mientras los edificios de enseñanza privada tienden a englobar distintos niveles de enseñanza –jardín, primaria, secundaria- en grandes centros escolares, la escuela pública separa enseñanza primaria y secundaria, recurriendo a un sistema de edificios dispersos por el territorio. De este modo, los establecimientos educacionales privados, si bien de gran presencia en las urbes, representan singularidades y en raras ocasiones tienen por objeto formar parte de un sistema o de un Plan de edificación como el que suele englobar a las escuelas primarias.

Otra de las reflexiones tiene que ver con que la producción de escuelas en los años veinte y treinta aparece asociada con el crecimiento de nuevos barrios residenciales. Las redes de escuelas públicas de instrucción primaria que hasta las primeras décadas del siglo XX se encontraban sólo en las ciudades, encuentran su aumento y promoción dependientes del desarrollo urbano y de los procesos de migraciones internas. Por ello, usualmente las obras seleccionadas en los catálogos de arquitectura no permiten representar el verdadero alcance de la arquitectura escolar, al no incluirse por estos años obras de pequeña escala que se erigen en ciudades o poblados pequeños. A diferencia de este accionar, verificamos que, tomando el caso argentino como ejemplo, estas obras "periféricas" aparecen en publicaciones oficiales –como los boletines de la Nación y de provincias, los tomos de las Labores de gobierno, o los órganos de difusión de los organismos educacionales- o en revistas y diarios locales.

Proponemos a continuación ahondar en los casos de escuelas primarias que merecieron mayor difusión en países como España, Francia, Holanda, Alemania y Estados Unidos, atendiendo a la repetición, reutilización o repetición de sus lógicas en tanto mecanismos de selección.

---

[44] Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 19.

La atención a la educación primaria tuvo un gran desarrollo en Francia. En París, la construcción de edificios escolares fue constante y regular desde principios del XX, si bien se evidenció un incremento en la década de 1930. Pero las escuelas parisinas no pueden considerarse representativas de la realidad del país por ser demasiado urbanas, teniendo en muchos casos que desarrollarse en altura. Como consecuencia, se le otorga gran importancia a patios y terrazas, apelando sí al pensamiento arquitectónico más avanzado. Pueden encontrarse en este país obras que se identifican con las diversas manifestaciones de la arquitectura moderna, incluidos el expresionismo holandés y alemán. También es de destacar que en el siglo XIX los manuales franceses de arquitectura pública eran los más completos para la consulta de modelos de edificios escolares.

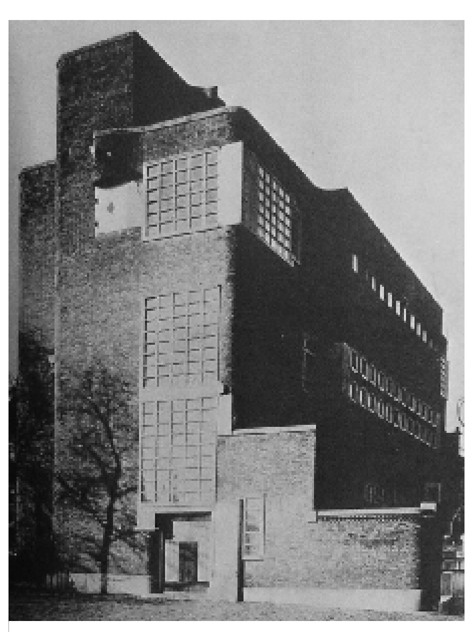


Escuela al aire libre
Fuente: Emile Decroix, "L'école active", *L'Architecture d'aujourd'hui*, N° 2, Marzo 1933, p. 34.

Entre 1933 y 1934, la revista francesa *L'Architecture d'aujourd'hui,* dirigida por André Bloc -y de circulación frecuente en las bibliotecas y los estudios más importantes de nuestro país- dedicó tres números a la temática de la arquitectura escolar, eligiendo a este género para difundir su *selección* de las experiencias modernas en arquitectura en el país como en el extranjero.

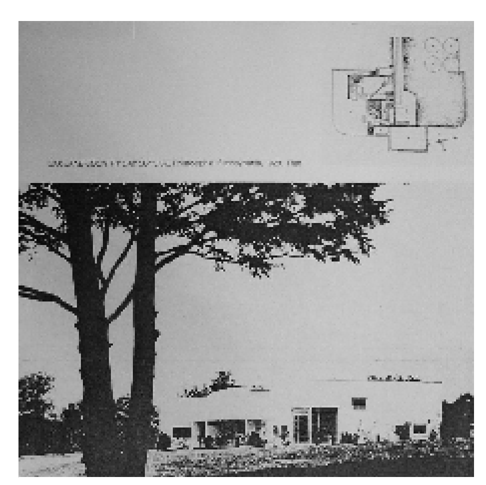
El número 1 de enero/febrero de 1933 versa sobre las escuelas en Francia, presentando una serie de proyectos innovadores en edilicia escolar. El número siguiente de marzo de 1933 se ocupa íntegramente de la edilicia escolar en el extranjero, y a partir de la búsqueda de "tendencias actuales en la construcción de escuelas" presenta modelos de Alemania, Inglaterra, Austria, Bélgica, Bulgaria, Estados Unidos, Grecia, Hungría, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia y Yugoslavia. El tercer número, de mayo de 1934, si bien no de un modo excluyente, dedica 75 de las 80 páginas a arquitectura escolar en Francia.

Mientras un año antes la publicación *The International Style* aparece como el primer intento de sistematización de los principios de la arquitectura moderna, afectando profundamente la práctica disciplinar (especialmente la americana) no deja de resultar llamativa una búsqueda similar tomando como eje la edilicia escolar y los casos paradigmáticos por países.

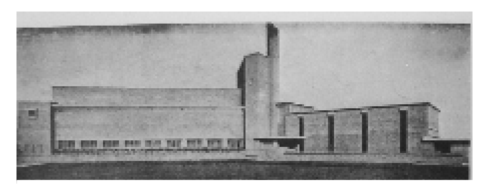


Escuela en Amsterdam. 1926
City Ofiice of Public Works
Fuente: Henry-Russell Hitchcock. *Modern Architecture. Romanticism and reintegration, New York, Payson & Clarke, 1929,* imágen 29.

Editado en 1932, el libro *The International Style: Architecture since 1922* como así también la exposición *Modern Architecture: International exhibition* y el catálogo producidos en simultáneo, incluyen a la arquitectura escolar como género en su selección; esto ya había ocurrido en el libro de Henry Russell Hitchcock de 1929, *Modern Architecture: Romanticism and Reintegration.* Una escuela en Amsterdam de 1926 construida por la Oficina de Trabajos Públicos de la ciudad (ilustración 29); la Bauhaus de Dessau de 1926, de Walter Gropius; una escuela en Hilversum de 1928, de W. M. Dudok; una escuela en Oak Lane, Philadelphia de 1929, de Howe and Lescaze forman parte del catálogo. En la exposición, la imagen de la



Oak Lane Country Day School. 1929
Philadelphia, Pennsylvania
Arq. Howe and Lescaze
Fuente: *The International Style: exhibition 15 and The Museum of Modern Art,* p. 139.



Escuela en Hilversum. 1928
Arq. W. M. Dudok
Fuente: Henry-Russell Hitchcock. *Modern Architecture. Romanticism and reintegration, New York, Payson & Clarke, 1929,* imágen 30.

escuela en *Oak Lane* es reproducida y se le agrega su planta; se incluye la *Hessian Hills School* de 1931 en *Croton on-Hudson*, New York, también de Howe and Lescaze; se vuelve a publicar la Bauhaus, incorporando más imágenes y plantas (sin reproducir la imagen de conjunto del libro anterior); un proyecto con imagen de la maqueta y planta para una escuela de planta circular de 1928-31 de Richard Neutra; y la cuantiosamente reproducida escuela al Aire Libre en Amsterdam de 1931 de W. J. Duiker. El libro posee las mismas imágenes de la Bauhaus de la exposición y se agrega la Escuela Friedrich Ebert, de 1931 en Frankfurt, Alemania, realizada por Ernst May para el Despacho del Arquitecto Municipal de esa ciudad. La inclusión del género en el catálogo como en sus iniciativas previas revela que el interés por esta temática como instrumento para plasmar y difundir la los códigos de la nueva arquitectura era una tendencia que se estaba desarrollando en paralelo en diversos puntos del globo.

Resulta interesante poner en comparación la modernidad de las escuelas de 1926–1928 publicadas por Hitchcock con las escuelas norteamericanas de *Architectural Forum* de 1928, ancladas en métodos compositivos y recursos academicistas. De allí se comprende más hondamente la tesis de Hitchcock respecto a identificar en la arquitectura contemporánea en Francia, Holanda, y Alemania los gérmenes de un nuevo estilo.[45] Paralelamente, este número de *Architectural Forum* -publicación que como dato anecdótico hemos corroborado que se encontraba en la biblioteca de Ermete De Lorenzi- está íntegramente dedicado a la temática de la edilicia escolar, observándose coincidencias tipológicas y formales entre las resoluciones adoptadas por el estudio Sánchez, Lagos y De la Torre para la escuela del Jockey Club y los modelos publicados, aunque no aún una implementación del abstraccionismo geométrico que caracterizaría a las experiencias modernas de los años posteriores.

Otro tema que se desprende del análisis de las publicaciones de estos años es que, mientras el internacionalismo desde Estados Unidos se entiende como una experiencia marcada por el debate estilístico, donde la modernidad se asocia más a respuestas estéticas ajenas a la expresión de preocupaciones políticas, sociales o funcionales, vemos que desde la óptica europea el panorama es otro. En la revista *L'Architecture d'aujourd'hui*, y a modo de ejemplo, se presentan experiencias modernas en Arquitectura como vehículo de materialización de los ideales pedagógicos modernos inscriptos en la década en los principios escolanovistas.[46] El artículo de Emile Decroix, "L'école active", publicado en marzo de 1933, es uno de los

---

[45] Sobre este tema ver: Daniela Cattaneo, Jimena Cutruneo y Piriz, Eleonora. "Bruno Zevi y el espacio orgánico. Tras los pasos del germen moderno"*, Cuadernos del Laboratorio de Historia Urbana,* N° 3, Rosario, Marzo 2009, pp. 2-5.

[46] Emile Decroix, "L'école active", *L'Architecture d'aujourd'hui*, N° 2, Marzo 1933, pp. 34-35.



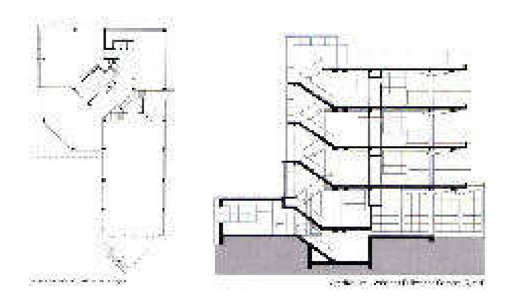
Hallgartenschule de Frankfurt. 1929-1930
Arqs. Erns May y A. Loecher
Frankfurtt, Alemania

primeros registros encontrados respecto a correlato arquitectónico de los ideales de la escuela activa donde: "los muros de la vieja escuela pasiva colapsan bajo la presión de esta nueva vida; que se necesita para contenerla, la envolvente, una arquitectura de vida".[47]

Lo interesante también es la directa asociación de la escuela activa con las escuelas al aire libre. Si bien se cuenta a estas últimas entre las innovaciones educativas surgidas en Alemania hacia 1904 [*Anexo II*, p. 306], también se ha empleado esta denominación dentro del vocabulario arquitectónico para nombrar a un nuevo modo de proyectación de escuelas que buscó materializar estas innovaciones.

En Holanda sobresalen diversas experiencias. La construcción de escuelas primarias en paralelo con el proyecto de ciudad jardín es particularmente notable en la ciudad de Hilversum durante sus años de expansión entre 1925 y 1930, bajo las influencias neoplasticistas de Willem Marinus Dudok como arquitecto municipal de la ciudad.

Otros edificios escolares localizados en Amsterdam y sus aledaños dan cuenta de la asimilación temprana del germen moderno a través del grupo *De Stijl*. El más importante y representativo de ese momento es la Escuela al Aire Libre de Amsterdam, que cuenta con varios proyectos del arquitecto Jan Duiker. La obra -construida entre 1927 y 1930- tuvo repercusión internacional como así también en múltiples realizaciones próximas entre las que se cuenta la Escuela Montessori de Bloemendaal, verificándose nuevamente los estrechos vínculos entre Arquitectura y Pedagogía modernas.



Open Air School en Amsterdam. 1927-1930
Arq. Jan Duiker y B. Bijvoet.
Planta y corte
Fuente:
http://www.imagineschooldesign.org/

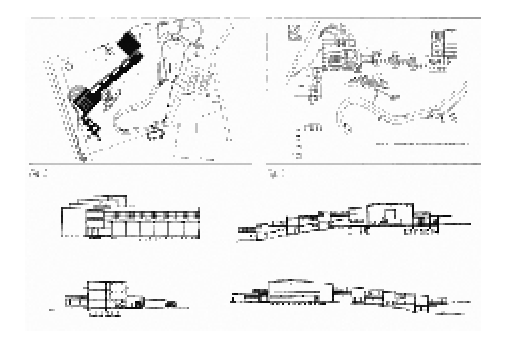
La edilicia escolar en Holanda en este período responde al modelo de *ciudad abierta*; pero mientras la interpretación berlinesa de la ciudad jardín recurre más al edificio de viviendas colectivas en un gran parque, Frankfurt mantiene una gran proporción de vivienda unifamiliar en sus barrios residenciales periféricos. La importancia de una relación con el jardín y con la huerta produce una idiosincrasia particular en esta ciudad que se traslada a las escuelas. La escuela Hallgarten, en Frankfurt construida entre 1929 y 1930 por los arquitectos Erns May y A. Loecher es un claro ejemplo de edificio distanciado de la ciudad, modelo de *escuela al aire libre* en estado casi puro y que sin dudas ha influido en proyectos posteriores. Otro modo de intervenir con el edificio público en el modelo de ciudad extensiva es utilizándolo como organizador de la estructura urbana; ejemplo de esta posición es la escuela Geschwister construida entre 1928 y 1929 en la Siedlung Römerstadt por los arquitectos Martin Elsaesser y W. Shütte.

---

[47] *"mais alors les vieux remparts de l'école passive s'écroulent sous la tension de cette vie neuve; il faut pour la contenir, l'envelloper, une architecture vivante"*, *Ibid.*, p. 34.

En España la edilicia escolar oficial crece en paralelo al siglo XX. La numerosa producción requerida para la socialización del servicio y las limitaciones económicas redundaron en una racionalidad de la arquitectura a la que sólo se llegaba a través de la capacidad integradora del arquitecto a través del proyecto. Sin embargo el lento proceso de establecimiento de la escuela pública provocó que durante esos años convivieran en España escuelas de diverso tipo, con multiplicidad de características edilicias.

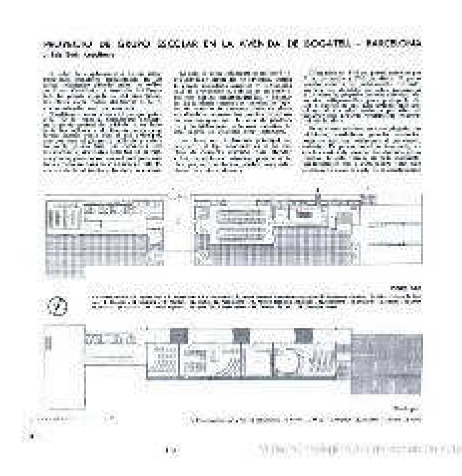
Las instrucciones técnico-higiénicas de 1934 en el país insistían en la importancia del emplazamiento, exaltando los beneficios capitalizados en las experiencias internacionales por las escuelas al aire libre. El patio se presentó entonces como elemento fundamental, especialmente en los núcleos urbanos; exaltando los beneficios de sus formas preferentemente rectangulares y regulares. Se señalan en las publicaciones españolas los vínculos entre las nuevas tecnologías de la construcción en sintonía con los criterios racionalistas de construcción y las ideas pedagógicas modernas; de este modo, el contar con construcciones para escuelas públicas ligeras, económicas, e incluso transportables, permitía acudir en situaciones de emergencia a lugares sin escuelas mientras se los dotaba del edificio correspondiente.

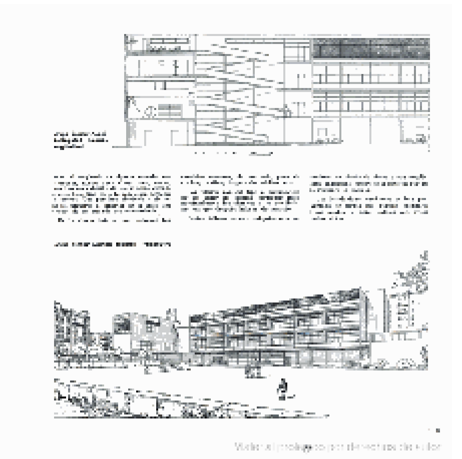


Escuela de la Asociación General de Obreros Alemanes en Breslau. 1928
Arq. Hannes Meyer
Breslau, Alemania
Inserción urbana, planta baja y cortes longitudinales

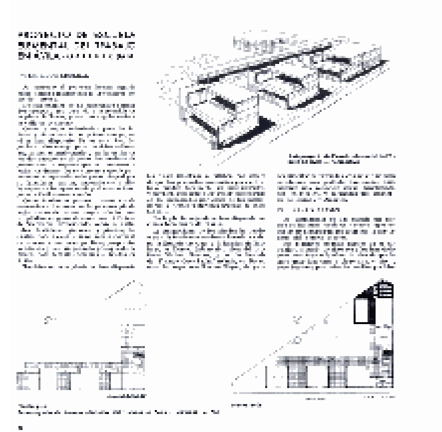
La revista *Arquitectura*, editada en Madrid, publicó numerosos artículos sobre la temática escolar. Tempranamente, en 1928, reproduce un artículo de Adolf Behne[48] dedicado a la escuela de la Asociación General de Obreros Alemanes en Breslau que además de mostrar el proyecto y edificio construido defendía la importancia de la calidad de la arquitectura, argumentando que un edificio que fuera muestra de perfecta construcción ejercía una buena influencia en el ocupante. Se trataba del proyecto ganador de un concurso al que habían sido invitados reconocidos arquitectos como Max Berg, Alois Klement, Willy Ludewig, Erich Mendelsohn, Hannes Meyer y Max Taut y cuyo jurado estuvo compuesto por Heinrich Tessenow, Martin Wagner, Theodor Leipart, Otto Haesler, y Adolf Behne. Resultó ganador el proyecto de Hanes Meyer por entonces profesor y director de la Bauhaus. En esta escuela, si bien destinada a trabajadores adultos, se consideraron las nuevas ideas de la pedagogía que se aplicaban a los edificios para las modernas escuelas infantiles. Los recursos que se destacan son la disgregación de los volúmenes, en oposición a la concentración del paisaje urbano y la búsqueda del mayor contacto con la naturaleza a partir de paños de acero y cristal. La publicación predicaba además que la expresión de la construcción hacía innecesaria la ornamentación, porque cada elemento se caracterizaba por rendir al máximo, en claras referencias racionalistas.

[48] Adolf Behne. "La escuela de la Asociación General de Obreros Alemanes en Breslau", *Arquitectura*, N° 112, Madrid, 1928, pp. 254-263.





Proyecto de escuela en Avenida Bogatell
Arq. José Luis Sert.
Fuente: AC - GATEPAC



Proyecto de Escuela Elemental del Trabajo en Avila
GATEPAC.
Fuente: AC - GATEPAC

La misma revista publicaba en su N° 144 de 1933 los resultados de un concurso organizado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1931 con el tema: una escuela maternal. La memoria del proyecto ganador menciona a Fröebel, Montessori y Decroly y habla de educar al niño en contacto con la naturaleza y en libertad condicionada. Resultan interesantes las bases, que exigían un edificio de una sola planta, evitando escaleras y espacios de circulación, y promoviendo el empleo de suaves rampas; otro requerimiento consistía en la diferenciación del área administrativa -con espacios para organización pedagógica, médica e higiénica- del área escolar.

El artículo “Arquitectura Municipal en Londres”, en *Arquitectura* N° 154, de 1932, publicó los proyectos de la *Nursery School* en *Old Church Road,* la escuela central y elemental de *Hope Street* (Islington), la *Streatham Vale Elementary School* y la escuela en *Honor Oak* -todas obras del arquitecto municipal G. Topham Forrest- haciendo evidente una vez más la circulación de obras y proyectos entre países. Otro artículo de esta revista y del mismo año, “La clase regular en la escuela elemental”, evidenciaba cómo en los estudios detenidos del aula se explica el significado del escolanovismo, apoyando la ampliación del movimiento de escuelas al aire y explicando la influencia positiva del adecuado diseño de aulas y mobiliario. Se observan aquí: una evolución en la forma del aula, de la forma rectangular a la prácticamente cuadrada; una tendencia al aumento del módulo de superficie por alumno; una tendencia a la reducción del número de alumnos por grupo; y una disminución del volumen del aula en metros cúbicos por alumno, al reducirse las alturas.[49]

Entre 1932 y 1933 la revista española *AC. Documentos de Actividad Contemporánea*, editada por el GATEPAC -Grupo de Artistas y Técnicos Españoles Para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea-, dedicó dos números monográficos a las construcciones escolares. Publicó una serie de proyectos y obras construidas difundiendo la nueva arquitectura, criticando la falta de actualización de las normas aplicadas al diseño de edificios escolares e insistiendo en las ventajas de los modelos europeos de edificios y mobiliarios para escuelas primarias. Podemos inferir que los ecos de este debate influyeron, no sólo en las modificaciones técnico-higiénicas que publicaría el Ministerio de Instrucción Pública de España en 1934, sino también en organismos y proyectos locales, atendiendo a los mecanismos de difusión de las publicaciones españolas.

El *Quinto Manifiesto Racionalista de G.A.* realizado en Tenerife y publicado en la Sección Noticias de la revista del GATEPAC, en 1933, tuvo

[49] Sobre este tema ver además: L. Villanueva. “La clase regular en la escuela elemental”, *Arquitectura*, N° 163-164, Madrid, 1932, pp. 337-347. Allí también se habla de la influencia d

como tema: *Arquitectura Escolar.* Éste proclama el universalismo y la voluntad de anulación de la diferencia entre la edilicia oficial que en esta tesis no sólo se cuestiona sino que se considera como elemento clave de la voluntad de diferenciación de las gestiones estudiadas.

> "G.A. protesta de la falta de atención que padece la arquitectura escolar y que ha motivado la construcción de grupos escolares antiracionales."
> "G.A. llama antigua escuela, grupo antiracional, a toda construcción que, aunque realizada en nuestro tiempo no cumple en absoluto con sus necesidades."

Y finaliza de la siguiente manera:

> "G.A. pide abiertamente en todas aquellas obras que dependan del Estado, la absoluta implantación de la arquitectura funcional y que los proyectos sean realizados por técnicos especializados."
> "La arquitectura funcional es la higiene de la edificación."
> "La arquitectura funcional es la economía de la nación."
> "La arquitectura funcional es la belleza y el internacionalismo de las nuevas ciudades."[50]

El empleo de los adjetivos funcional y racional como sinónimos y la introducción del internacionalismo, a un año de la publicación del *International Style* dan cuenta también de la circulación de ideas y proyectos que enunciábamos más arriba.

El mismo año de la publicación del manifiesto, en Barcelona, una nueva producción de proyectos de escuelas tomaba posición respecto al debate abierto por el GATEPAC sobre la falta de condiciones de los edificios escolares heredados, lejanos a los principios de la arquitectura moderna entendida. Se destaca aquí la producción de José Luis Sert, autor de algunos proyectos para escuelas primarias públicas que no llegaron a ser construidos. Su obra más significativa es la escuela Blanquerna que, aunque no es municipal, evidencia las relaciones del GATEPAC con la arquitectura moderna y con la experiencia parisina.

Si nos interrogamos acerca del por qué del avance de la edilicia escolar como temática en algunos países respecto a otros, podemos pensar, por ejemplo, que la experiencia europea y en concreto las construcciones escolares francesas estaban más experimentadas y publicadas, posiblemente por su correlato legislativo ya que la reforma educativa en Francia fue anterior a la de otros países europeos. En otros países también se produjeron avances en la temática de la edilicia escolar que fueron difundiéndose en las revistas de arquitectura junto con otros programas

---

ela teoría escolanovista en las dimensiones del aula y el mobiliario; también de iluminación, ventilación y revestimiento adecuados.

[50] *AC Documentos de Actividad Contemporánea*, Nº 9, revista trimestral, publicación del GATEPAC, Barcelona, España, primer trimestre de 1933, pp. 40-41.

destacados. A esto hay que sumar los congresos nacionales e internacionales de arquitectos que, además de contribuir a la propagación y el debate de la arquitectura moderna, incluían a la arquitectura escolar entre los temas contemporáneos de proyecto, para el que se requería una información y formación específicas.

Algo similar sucede con las revistas de arquitectura locales, entre las que destacamos en nuestro análisis a *El Constructor Rosarino, CACYA, Edilicia, Nuestra Arquitectura* y *Revista de Arquitectura.* La selección que estas publicaciones realizan nos revela a los países, obras, arquitectos y aspectos proyectuales prioritarios que los promotores de estas publicaciones buscaban legitimar en tanto referentes a seguir. Enunciaremos algunos ejemplos:



Open Air School en Amsterdam. 1927-1930
Arq. Jan Duiker y B. Bijvoet.
Fuente: El Constructor rosarino, Septiembre 1931, N° 95.

El Constructor Rosarino N° 95, de septiembre de 1931, reproduce un artículo de Sigfried Giedion titulado "Estado actual de la arquitectura holandesa" donde se señala a la Escuela al Aire Libre de Duiker como la obra que encarna "la última y más avanzada etapa de la historia moderna de la arquitectura nueva en Holanda".

La revista rosarina *Edilicia* N° 4, de 1938, publica un artículo sin firma titulado "Escuelas" donde hace referencia a conceptos vertidos por el arquitecto Juan Romano. Si bien el artículo se enfoca a mostrar mobiliario escolar -pupitres, armarios, pizarrones-, sus materiales y la información circulante en las exposiciones sobre el tema, hacen referencia a los "grupos constructivos ejemplares extranjeros: el conjunto de Escuelas holandesas al aire libre de Duiker, el de los alrededores de París de Lurçat, y las escuelas elementales de Los Ángeles construidas por Neutra".[51] En el número de febrero del siguiente año, la misma revista reproduce bajo el título "La edificación escolar en el extranjero" parte de un informe elevado al Director General de Arquitectura de la Nación por los técnicos de la misma, con las conclusiones del estudio realizado sobre las características predominantes en las *escuelas modernas extranjeras*, y haciendo referencia directa a Italia, Suiza, Francia, Alemania y EEUU.[52] Como características "buenas" destaca la "sencillez de la arquitectura interior y exterior", fachadas simples y revoques lisos y "composición racional de las plantas; compactas, cerradas y cómodas" que incluyen gimnasio, sala de actos y biblioteca en la composición, además de las "aulas amplias y bien iluminadas". Las características *malas o deficientes* versan sobre la despreocupación en lo concerniente a orientación; deficiencias en las instalaciones sanitarias (excepto en EEUU); supresión de revestimientos "protectores e higiénicos" en muros de corredores, aulas y sanitarios; exceso de superficie vidriada en los "edificios de tipo ultramoderno". El informe compara la edificación

[51] *Edilicia*, año II, N° 4, Abril 1938, pp. 22-26.

escolar local con la relevada en el extranjero como una suerte de reafirmación ya que "si quisiéramos encauzarnos en la corriente general, debiéramos en todo caso insistir aún más en la simplificación de las líneas arquitectónicas, bien que sin exageraciones que podrían llevarnos a la monotonía y al mal gusto".[53] Respecto a instalaciones especiales insiste en dotar de calefacción, mientras que un aspecto interesante lo compone el mobiliario donde, a diferencia de lo que sucede en Argentina, detectan que en las escuelas éste es proyectado por el mismo autor de la obra, observando una absoluta correlación funcional y proponiendo este accionar como norma permanente. En este artículo, y contrariamente a las plantas abiertas, la "fachada exterior" y la integración de la obra en el contexto al emplearse el exterior como prolongación del interior mediado por el tratamiento de las aberturas, las observaciones llevan a sugerir la composición de las plantas retornando al tipo cerrado, con patios interiores amplios y regulares; con galerías cerradas y espaciosas con amplias vidrieras y pocos accesos al patio, de modo que supriman al patio cerrado único como elemento de composición.

---

[52] "Escuelas", *Edilicia*, Año III, N° 2, Febrero 1939.

[53] "La edificación escolar en el extranjero", *Edilicia*, Año III, N° 2, Febrero 1939, p. 36.

Anexo II.

ARQUITECTURA Y ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS

En la década del treinta tuvo lugar todo un conjunto de enunciados pedagógicos alternativos al pensamiento positivista de la ciencia, tendientes a rever formas tradicionales de la enseñanza. Como se ha señalado, esto condujo en esta tesis a reflexiones por las cuales las experiencias que apelan a la arquitectura moderna en la edilicia escolar pueden, desde otro registro, enmarcarse en las líneas de investigación que intentaban poner coto a los excesos del positivismo como doctrina predominante en la pedagogía argentina. Una franja de experimentación que si bien era anterior, se arraiga en nuestro país en la década del treinta, inseparable de la política, entre la homogeneización que -antes- trajo la constitución del Estado liberal y -después- los gobiernos peronistas.[1]

Es entonces en el contexto de formación de los estados modernos que se pone en paralelo el Estado nacional argentino de 1880 con la conformación de las burocracias provinciales de la década de 1930, entendiendo éstos como casos en los que se tuvo que definir el perfil del sujeto a educar, que devendrá en la formación de ciudadanos que integren una comunidad; una comunidad no ya tradicional sino moderna, en su acepción nacional o provincial respectivamente.

El reflexionar en torno a los discursos pedagógicos en los orígenes del sistema educativo argentino resignifica el sentido de la educación desde las distintas políticas estatales. Y a diferencia de los valores comunales que el pragmatismo vino a subrayar en las primeras décadas del siglo XX, el modelo de cultura que había incorporado la escuela pública al momento de constitución del Estado nacional implicó una separación intencional y un corte respecto al barrio y a la casa del inmigrante. Las políticas educativas en este caso tendieron a la autonomización de la escuela y del maestro

respecto a los vínculos comunitarios acorde a la premisa de "educar al ciudadano". Los maestros normales devinieron así en agentes que pasaban por procesos de modernización y que operaban en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la autonomización respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional respondía a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional.[2]

Más que la pregunta por la originalidad, lo que resulta interesante es comprender la polémica por el cientificismo que se reactivó en este momento, con la educación como problemática. Siguiendo la idea de que cada estilo de organización política tiene un modo de producción que se manifiesta en instituciones y tecnologías específicas, interesa ahondar en las particularidades del sistema educativo argentino desde el punto de vista científico-pedagógico y para ello se relacionan los discursos positivistas y krausistas con los enunciados pedagógicos alternativos surgidos a partir del movimiento de la Escuela Nueva.[3]

Mientras que la sociedad de fin de siglo tiene en el positivismo su teoría y en la educación su práctica social, en un contexto en el cual la ciencia por sí podía solucionar todos los problemas teóricos y prácticos del hombre, en las primeras décadas del siglo XX observamos que empezaron a surgir posiciones que entendían a la ciencia como práctica social, manifestando la imposibilidad de separarla de la política como así también de eliminar la ideología.[4]

Estas experiencias e investigaciones pedagógicas surgidas a partir del movimiento de la Educación Nueva como consecuencia de la evolución y el progreso de las ciencias, son la primera gran crítica a los fundamentos científicos de la escuela tradicional. De este modo, es en la trama discursiva de la Escuela Nueva donde las diferencias respecto de la infancia instaladas

---

[1] A modo de ejemplo, en el año 1930 se suprimen el Instituto de Psicología Experimental y las clases diferenciales. En el año 1933 el gobierno nacional promueve la vacunación antidiftérica en las escuelas.

[2] Gilles Rouet plantea al respecto la autonomía de las autoridades escolares y el personal normalista docente para que las políticas educativas respondan al proyecto de formar al ciudadano. Por eso la pretendida asepsia del maestro como soldado. En: Gilles Rouet. *L'invention de l'école*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003.

[3] El debate sobre la cuestión de la enseñanza se maduró en los Congresos que proliferaron en los primeros años del siglo XX. En 1909 el Congreso de Primera Enseñanza en Barcelona; 1911 III Congreso de Educación Popular en Bruselas; 1924 Primer Congreso Nacional de Educación Católica. Publicación en 1900 de El siglo de los niños de Ellen Key. Avances en el campo de la pedagogía y de la psicología. 1911: 1° número de Revista de Educación para dar a conocer en España las novedades educativas de Europa y América. 1916: Dewey publica Democracia y Educación. 1921: Luzuriaga funda en Madrid la Revista de Pedagogía. 1922: Ferrière publica École Active y Alejandro Guichot publicaba en Sevilla su proyecto de escuelas de luz y aire libre. Las publicaciones dejan constancia de la fuerte politización de la cuestión de la enseñanza: cada grupo ideológico defendía un sistema educativo, siguiendo también las organizaciones obreras con su propia línea educativa.

[4] Destacamos entre las contribuciones al pensamiento pedagógico moderno en el contexto nacional los trabajos de: Oscar Varsavsky. *Ciencia, Política y Cientificismo*, Buenos Aires, CEAL, 1969 y *Hacia una Política Científica Nacional*, Buenos Aires, Ed. Periferia, 1972; Enrique Marí. *Neopositivismo e Ideología*, Buenos Aires, Eudeba, 1994; Raúl Sciarretta. *Escritos provisorios. Hacia un nuevo empirismo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2000.

por el positivismo y el krausismo dan lugar a nuevas articulaciones. Mientras los discursos educativos positivistas y krauso-positivistas fueron desplegados durante los gobiernos oligárquicos, estos debates pedagógicos comenzaron en el país a partir de 1916 con el acceso del yrigoyenismo al poder en el marco del proceso de modernización política y social y democratización cultural. Al respecto, Sandra Carli remarca que ya en los años veinte se transitaba de la marcación científica de la pedagogía a una marcación de tipo filosófico espiritualista y vitalista, que creaba las condiciones para una mayor autonomización del discurso respecto a otras ciencias.[5]

En esta idea de aprender experimentando, el modelo rousseauniano es retomado como idea central, y dentro de esto es que el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga estudia y compara dos modelos pedagógicos que se estaban conformando. Por un lado, la educación para la acción, propia del paradigma norteamericano sustentado en las ideas y propuestas de John Dewey [*Cap. I*, p. 69]. Por el otro, la escuela del trabajo, nacida en las ciudades industriales alemanas.[6] Al igual que para Sarmiento en nuestro país hacia 1870, para Luzuriaga el liberalismo norteamericano era un modelo a estudiar y a seguir frente al tradicionalismo y religiosidad de la educación española. El camino que mostraba el pragmatismo compartía con el positivismo el carácter científico pero enfatizaba soluciones racionales y admitía la acción y origen social.

Con el objetivo de enmarcar actores y procedimientos puntuales que resultan funcionales a nuestra tesis retomaremos a continuación una clasificación propuesta por Adriana Puiggrós para identificar distintas posiciones dentro de los enunciados pedagógicos alternativos.

Las posiciones "orgánicas" fueron adoptadas por prestigiosos directores e inspectores de escuelas nacionales y adecuan los postulados del escolanovismo europeo al discurso normalizador. Si bien lo modificaron, limitaron sus alcances circunscribiendo su pragmatismo a parámetros didácticos. Se centraron en las actividades estrictamente escolares referidas al curriculum tradicional, sin hacer referencia al trabajo productivo y a la capacitación laboral. Esta postura, que separaba educación de política, aportó un discurso de tono corporativo y fue adoptada, entre otros, por Juan B. Terán -presidente del CNE durante el gobierno de Uriburu-, Calzetti, Clotilde Guillén de Rezzano y José Rezzano,[7] entre otros.[8] En este

---

[5] Sandra Carli. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 190.

[6] Ovide Menin, Zulma Caballero, Laura Ciunne y otros. *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: Historia y vigencia*, Rosario, Laborde Editor, 2000, p. 28.

[7] Rezzano ocupó un papel importante respecto a la articulación - subordinación entre la burocracia ministerial y los docentes más progresistas. Fue representante de la organización oficial del movimiento de la escuela activa europea, de la Liga Internacional para la Nueva

contexto, el proceso de la introducción de los postulados de la Escuela Nueva comenzó en 1920 con la reforma denominada “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1º” o “Reforma José Rezzano”, que se caracterizó por resultar molesta e irritativa para la burocracia escolar. La reforma Rezzano en escuelas de la Capital Federal fue la expresión alternativa sistemática más extendida en la época. “Abrió un espacio donde se hicieron intentos de conformación del rol y el campo profesional de los maestros, de diferenciación interna entre sectores de funcionarios del sistema educativo (administradores, educadores, etc.), y de la institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y educandos, sin alterar el marco de las normas fijadas entre el Estado y la sociedad civil”.[9]

Dentro de las posiciones “transgresoras” es que identificamos las experiencias -ya abordadas en los capítulos destinados a cada una de estas provincias- de Olga y Leticia Cossettini en Rosario y Antonio Sobral en Córdoba, al tiempo que un ejemplo paradigmático de la “corriente radicalizada” tuvo lugar en la década de 1930 en Mendoza bajo el liderazgo de Florencia Fossatti.

Contrariamente a las experiencias en sintonía con la Ley 1420, la Escuela Nueva ha tenido una presencia tangencial en la historiografía educacional argentina, enunciándose como “un intento de experimentación posible dentro de la elasticidad que proporciona el sistema educativo argentino en el ámbito de la aplicación político-educativa de la ley 1420”,[10] producto siempre de la acción de un pedagogo individual e identificable. Las diversas formas de su carácter crítico no habrían alcanzado para alterar sustancialmente el modelo pedagógico imperante, signado a partir del positivismo por una racionalización extrema que se utiliza como metodología en todos los niveles.

El tejido pedagógico argentino en las primeras décadas del siglo XX resulta extremadamente complejo y podría caracterizarse como un deslizamiento de posiciones hacia polos cuya organización respondió a causas políticas antes que a diferencias pedagógicas. Es por ello que las numerosas y heterogéneas experiencias escolanovistas en nuestro país son denominadas tácticas micro-políticas, ya que las características que asume

---

Educación e Inspector Técnico General del Consejo Escolar 1º. Fue mentor de la reforma denominada “*Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1º*”, enunciada por Carli como *“la primera reforma de tinte escolanovista promovida desde el Estado durante el gobierno de Yrigoyen”.* Sandra Carli, cit., p. 195.

[8] A través de los textos de Clotilde Guillén de Rezzano se institucionalizó el discurso oficial de la Educación Nueva, al ser convertidos en obligatorios para las escuelas normales, reemplazando a los de Víctor.Mercante y Rodolfo Senet vigentes hasta entonces.

[9] Adriana Puiggrós (Dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 49.

no pasan en líneas generales por reformas institucionalizadas legalmente sino por experimentos explicables más bien por la historia de las ideas y por la historia de las prácticas y las relaciones de poder en las instituciones escolares. En este contexto, una de las explicaciones posibles para la imposibilidad por parte de la Escuela Nueva de modificar los alcances sociales de la instrucción pública podría radicar en el desplazamiento en la mayoría de los casos del eje de preocupación desde el ámbito político-educativo al ámbito técnico-pedagógico.

Otra de las conclusiones tiene que ver con que, si bien el discurso del activismo y pragmatismo pedagógicos es de origen europeo y norteamericano, adquiere a partir de su ingreso en nuestro país rasgos propios. Los ejemplos locales evidencian que la combinación entre tales antecedentes es muy diversa en la trama discursiva de los principales representantes de la corriente. Tampoco encontramos una correspondencia importante entre la pertenencia política y político partidaria y la elección y elaboración de las fuentes. Puiggrós señala que:

> "…puede vincularse la admiración por Makarenko y por Dewey; el rechazo hacia uno de ambos y la combinación del otro con los modelos didácticos del activismo pedagógico socialdemócrata europeo; la pertenencia al partido socialista o al partido comunista y la referencia al pedagogo espiritualista Lombardo Radice, sin excluir algunos postulados espiritualistas provenientes de Giovanni Gentile."[11]

El denominador común es el límite del discurso positivista-normalista, efectuando operaciones de selectividad histórica nacional donde se recuperan, como ejemplo e indistintamente, los trabajos de Carlos Vergara o de Domingo F. Sarmiento.

En relación a Sarmiento, rasgos del pragmatismo pueden emparentarse tempranamente al buscar las diferencias entre la autonomía de recursos de las escuelas sarmientinas y la concentración del poder en las escuelas de Roca. Mientras en estas últimas se asegura el control de los resultados propio del paradigma positivista, Sarmiento había trabajado en dirección de independizar el gobierno de la educación del poder político, apelando a la organización de la sociedad civil para una mejor gestión y gobierno de los establecimientos educativos, desarrollando un sistema de creación y financiamiento escolar barrial con el aporte de los vecinos organizados.[12] Este accionar será retomado principalmente en las propuestas de demoprogresistas y radicales, coincidiendo las experiencias

---

[10] Mariano Narodowski. "Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina", en: Silvina Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 43.

[11] Adriana Puiggrós, cit., p. 59.

[12] Ver: Domingo F. Sarmiento. *De la educación popular*, Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belín, 1849, pp. 290-91.

cordobesas con las sarmientinas en el poseer poder político y contándose las del caso santafecino entre las experiencias de micro-política escolar. Al respecto vemos como en el plano arquitectónico se plantea una coincidencia en la impronta buscada en la producción de edificios escolares en sintonía con el lugar otorgado al tema desde las instituciones.

Estos postulados pedagógicos fueron ampliamente difundidos y debatidos desde las publicaciones educativas, cuyo máximo exponente fue el *Monitor de la Educación Común* -órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. Pero lo que interesa señalar aquí es cómo, desde las revistas de arquitectura locales, surgieron también los ecos de la Escuela Activa. La revista *Edilicia*, Año I, 1937, N° 4 publica el artículo "Escuela activa contra exceso de profesionales",[13] donde en palabras simples explica a los arquitectos lo "revolucionario" de estos métodos pedagógicos y aboga por su aplicación a todo el "organismo escolar y por ende también a la Universidad"; no se expresa, sin embargo, respecto a los vínculos con la arquitectura.

> "Escuela activa o sea ejercicio personal, continuo, armónico y disciplinado de todos los sentidos para que las sensaciones se transformen en percepciones, las percepciones en ideas y las ideas en juicios, espontánea y gradualmente con ritmo acelerado bajo la acción de esa fuerza psíquica constante que se llama curiosidad natural."[14]

El Monitor de la Educación Común publica desde comienzos de la década de 1930 artículos sobre la temática.[15] Particularmente interesante resulta el N° 758, de febrero de 1936, donde los editores se pronuncian sobre los nuevos métodos pedagógicos, comparando a las escuelas extranjeras con las nacionales en lo que respecta a decoración del aula y haciendo mención al artículo de *L'Architecture dáujourdhui* de abril de 1934 con los últimos edificios escolares construidos en Europa y América. Esta referencia a una publicación extranjera de arquitectura resulta notable y da un parámetro respecto a la circulación de ideas entre ambas disciplinas.

Si nos remitimos al correlato arquitectónico, resulta clave que los cambios en la Pedagogía redundan directamente en la Arquitectura como disciplina y en la arquitectura escolar como género, en la configuración del aula entendida como su elemento primario y por extensión en la planta arquitectónica y urbana donde se implantan las nuevas escuelas.

---

[13] *Edilicia*, Año I, abril de 1937, N° 4. Pp.:7-10.

[14] Ing. Carniglia José. "Escuela activa contra exceso de profesionales". Edilicia, Año I, abril de 1937, N° 4. P. 7.

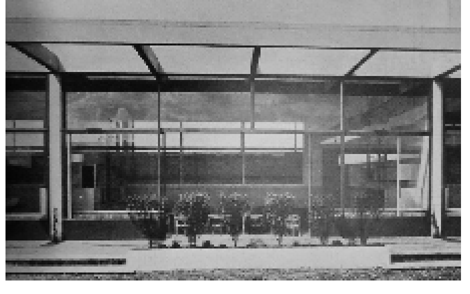
[15] A modo de ejemplo: "La escuela en acción. La escuela activa en Rosario de Santa Fe", *El Monitor de la Educación Común*, N° 716, Agosto 1932.



Scuola alláperto di Saint-Quentin
Fuente: Gaetano Minucci. *Scuole, Milano,* Ulrico Hoepli Editore, 936, p. 19.



Scuola alláperto di Arnhem
Fuente: Gaetano Minucci. *Scuole*, cit., p. 19
Nótense los paños vidriados.
Puerta vidriada de un aula



Grupo escolar de Villejuif
Fuente: Gaetano Minucci. *Scuole*, cit., p. 19

Alemania es el principal referente internacional, por ser el país donde surgieron las Escuelas al Aire Libre, vinculándose -como hemos analizado- su análisis arquitectónico al patio como tema y su análisis pedagógico a las experiencias escolanovistas. Remontándonos a su concepción, encontramos un paralelo y una vinculación con el Urbanismo. Mientras las ideas de ciudad jardín surgieron como alternativa a la ciudad industrial, paralelamente las *escuelas al aire libre* proponen una educación en contacto con la naturaleza, como alternativa a la escuela insalubre: su razón primera fue ensayar un programa y un espacio de condiciones adecuadas para la educación de los niños débiles físicamente, por ello en sus orígenes estuvieron a mitad de camino entre la escuela y el centro de salud.

El Movimiento de Escuelas al Aire Libre nació a fines del siglo XIX y llegó a tener un gran alcance. En 1903 se construyó la primera escuela bajo estos criterios: la *Waldschule* (escuela del bosque) en Charlottemburgo, una localidad próxima a Berlín frecuentada en las temporadas veraniegas por la alta burguesía. En Inglaterra, el movimiento pedagógico naturalista desarrolló la idea de “escuela al aire libre”, cuyas primeras realizaciones fueron la *Open Air School de Bostall Wood* (Plunstead) y la *Forrest Hill* que llegó a alcanzar mayor renombre siguiendo como modelo a posteriores creaciones en Inglaterra y España. Las dos instituciones inglesas se establecieron en 1907, año en que también se creó la *escuela al aire libre de Vernay* por el Concejo Municipal de Lyon. La Primera Guerra Mundial paralizó la actividad pero en 1922 se celebró en París el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre, donde se consideró prioritaria la dotación del patio escolar que debía ser amplio y bien situado en lugar saludable. Respecto a los edificios, podían ser éstos construcciones ligeras, pabellones o cobertizos, siempre que permitiesen ventilación e iluminación suficientes y estuviesen libres del contacto con la humedad del suelo. En los países de Europa Central junto a los patios escolares se cuidaría también el espacio del gimnasio, que garantizaba la continuidad en la práctica de ejercicios físicos incluso en la época de frío y lluvia, siendo las construcciones muy ligeras en la mayoría de los casos.

Con el paso del tiempo y demostrada la eficacia de este modelo educativo, las *escuelas al aire libre* se consolidaron como instituciones permanentes. Sus construcciones empezaron a plantearse como edificios más consistentes llegando algunos a ser ejemplos paradigmáticos de las experiencias modernas en Arquitectura como la *Open Air School* en Amsterdam o la *Hallgarstenschule* de Frankfurt. Si bien las primeras realizaciones surgen a comienzos de siglo, también en Europa, es en la década del treinta cuando comienzan a ser construidas en mayor número.

En Argentina, las *escuelas al aire libre* fueron también destinadas en sus comienzos a los niños débiles. De hecho, el artículo 11 de la Ley 1420

de Educación Común argentina incluía a las escuelas especiales de enseñanza primaria, a las que clasificaba en: jardines de infantes (desde 4 años), escuelas para adultos, escuelas ambulantes en las campañas, *escuelas al aire libre para niños débiles* y colonias escolares de vacaciones. No obstante, pertenecieron a las nuevas tipologías que incorporaron los cambios pedagógicos. Las *escuelas al aire libre* propuestas por el Dr. Ramos Mejía durante su presidencia del Consejo Nacional de Educación para los parques Lezama y Chacabuco en el año 1908 constituyeron los primeros intentos de renovar las propuestas arquitectónicas a partir de cambios pedagógicos. En ellas se eliminaba el patio claustral y las aulas se abrían en "L" al verde del parque. Fueron ideadas "como espacios no limitados, nutrición e higiene perfectas, ejercicios corporales al aire fresco y libre, buena educación moral e intelectual y métodos pedagógicos especiales con antecedentes en Alemania, Inglaterra y Suiza".[16]

Continuando con el contexto nacional, el golpe de Estado de 1943 pone fin a todo este conjunto de experiencias. Reaparecen entonces las palabras vigilancia, disciplina, control, orden, jerarquías, conducentes a "eliminar todo vestigio de una pedagogía subversiva, capaz de poner en peligro la concreción del modelo previsto de sujeto educado, exclusivamente, para el orden".[17] Lo que interesa destacar es que las experiencias e investigaciones pedagógicas en torno a la Escuela Nueva instalaron un fuerte cuestionamiento respecto a la realidad educativa del país en sintonía con el progreso de la ciencia, que viabilizaba la naturaleza infantil y la expresión propia del niño, consecuente con la necesidad de colocar al niño en el centro de la escena como principio articulador de la pedagogía y de reconocerlo como sujeto social y político, liberándolo de la cuadrícula positivista. Y el reflexionar sobre estos *quiebres* permite interrogar a la edilicia escolar con otras herramientas, verificando sin falsos forzamientos si es posible hallar el correlato material de estas experiencias, en lo que se refiere a la imagen a sostener, a la cuestión programática y distributiva en relación a la configuración de la planta de estas escuelas y a su inserción y vinculación con su entorno.

---

[16] CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934.* Buenos Aires, 1938, pp. 74-76.

[17] Silvia Roitenburd. "La Escuela Nueva en el campo adversario: 1930-1945", en: Silvina Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, p. 156.